



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
CAMPUS AVANÇADO PROF^a. MARIA ELISA A. MAIA (CAMEAM)
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS (DLV)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

O *FACEBOOK* MEDIANDO AS HABILIDADES DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO
DO GÊNERO CRÔNICA.

ANA CÁTIA ALVES DA SILVA

PAU DOS FERROS
2015

ANA CÁTIA ALVES DA SILVA

O *FACEBOOK* MEDIANDO AS HABILIDADES DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO
DO GÊNERO CRÔNICA.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa

PAU DOS FERROS
2015

A dissertação “**O FACEBOOK MEDIANDO AS HABILIDADES DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DO GÊNERO CRÔNICA**”, autoria de Ana Cátia Alves da Silva, foi submetido à Banca Examinadora, constituída pelo PPGL/UERN, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Dissertação defendida e aprovada em ____ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr.^a Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa – UERN
(Presidente)

Profa. Dr.^a Ana Maria Pereira Lima - UECE
Examinador externo
(1^a Examinadora)

Profa. Dr.^a Maria Eliete de Queiroz – UERN
(2^a Examinadora)

Profa. Dr.^a Maria Edileuza Costa – UERN
(Suplente)

PAU DOS FERROS
2015

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus pelas bênçãos e providências em minha vida;

Ao meu noivo, Wellington, pelo olhar amoroso, paciente e compreensivo nos momentos difíceis;

Aos meus familiares pelo apoio de sempre, pelo incentivo constante, pela compreensão da ausência e confiança em mim depositada;

À minha professora-orientadora, Socorro Maia, pela dedicação, compreensão e parceria;

Aos professores-examinadores, Eliete Queiroz e Rosângela Vidal, pelas intervenções construtivas durante o Exame de qualificação, bem como a Ana Maria Pereira de Lima, na defesa, pelas pertinentes e valiosas contribuições à versão final deste trabalho;

A todos que constituem o corpo docente do PROFLETRAS, pela partilha de saberes e crescimento acadêmico proporcionado;

Aos colegas de curso, pela aprendizagem construída durante as aulas, assim como nos momentos alegres e de angústias;

Àquela companheira de curso que se tornou uma grande amiga: Corrinha Dias - na qual reconheci afinidades à primeira vista e com quem compartilhei não só um quarto na pousada, mas também e, principalmente os momentos de alegria e de aflição, tornando-se meu porto-seguro no trajeto acadêmico;

Às colegas Wellivânia Silveira e Jaciara Aquino, pela amizade sincera, pela agradável companhia no decorrer desses dois anos e pelos muitos momentos de descontração vivenciados. Nós percorremos este caminho juntas, nos complementando e nos fortalecendo. Obrigada pela rica troca e cumplicidade.

À Escola Municipal Manoel Viana dos Santos, pela gentileza em permitir minha intervenção no campo da pesquisa;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste Mestrado;

Pelos que oraram comigo e por mim à espera deste momento. Com grande satisfação, digo "Obrigada" a todos vocês!

DEDICATÓRIA

DEDICO a concretização deste sonho a
minha mãe – minha base.

RESUMO

A sociedade contemporânea passa por significativas mudanças advindas da globalização, do *boom* das novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs. E, conseqüentemente, isso se reflete em todas as instâncias sociais, especialmente na educação, acarretando mudanças na própria língua e nos processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, é imprescindível fazer uma reflexão acerca dos aspectos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para a compreensão e produção textual associado ao letramento digital. Discutimos, nesta dissertação, como o *Facebook* pode melhorar as habilidades de compreensão e produção textual do gênero crônica vinculando o contexto escolar ao ciberespaço. Nesse intento, respaldamos nossas discussões nos pressupostos teóricos de estudiosos dos mais diversos campos: no campo dos estudos sobre linguagem-tecnologia e recursos e ferramentas digitais em Lévy (1999), Couto Junior (2013), Nazaré (2013), Kenski (2012), Marcuschi e Xavier (2005), Moran (2000), Gomes (2012), Recuero (2014), Almeida (2008); para os estudos sobre gêneros discursivos/textuais em Marcuschi (2008,2003a, 2003b), Bakhtin (1997), Bazerman (2006a, 2006b); no campo dos estudos linguísticos e de compreensão textual em Koch e Elias (2009), Antunes (2003, 2010), Cavalcante (2012), Marcuschi (2004) e Leffa (1996). No aporte metodológico da pesquisa em Chizzotti (2008), Gil (2002), Gressler (2007) dentre outros autores. Em relação aos aspectos metodológicos da pesquisa, convém enquadrá-la como pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, permeada por enfoque indutivo e cuja instrumentalização partiu da coleta das produções dos alunos, com aulas expositivas dialogadas, de *prints screen* dos textos e comentários produzidos pelos alunos sujeitos da pesquisa, sendo estes, dez alunos oriundos da turma 9º ano A, da Escola Municipal Manoel Viana dos Santos, em Belém do Brejo do Cruz-PB. Nosso *corpus* é composto pelos comentários relativos às postagens no grupo 9º @no A 2014, bem como de 20 produções de 10 alunos da referida turma, sobre os quais focamos as seguintes categorias: os modos de leitura propostos por Koch e Elias (2009) e os sistemas de conhecimentos por Marcuschi (2008) nos comentários e nas produções as categorias propostas por Sá (1997), Leginestra e Pereira (2012) e Cereja e Magalhães (2005): tema cotidiano, foco narrativo, linguagem informal, tom e o desfecho. Foi possível concluir que houve avanços significativos nas habilidades de compreensão e produção do gênero crônica a partir da utilização do *Facebook* como suporte de texto e que o entrecruzamento entre o ambiente escolar e o ciberespaço não só é possível, como pode ser muito promissor.

Palavras-chave: TICs. *Facebook*. Compreensão. Produção Textual. Crônica.

ABSTRACT

Contemporary society is going through significant changes arising from globalization, the boom of new Information and Communication Technologies - ICTs. And hence this is reflected in all social levels, especially in education, resulting in changes in the language and teaching-learning processes. Thus, it is essential to reflect about the aspects that permeate the process of teaching and learning Portuguese for understanding and textual production associated with digital literacy. It is argued in this thesis, such as Facebook can improve comprehension skills and textual production of the chronic gender linking the school context to cyberspace. In this purpose, we support our discussions on theoretical assumptions of scholars from various fields: in the field of studies on language-technology and resources and digital tools in Lévy (1999), Couto Junior (2013), Nazareth (2013), Kenski (2012), Marcuschi and Xavier (2005), Moran (2000), Gomes (2012), Recuero (2014), Almeida (2008); for studies on discursive / textual genres in Marcuschi (2008,2003a, 2003b), Bakhtin (1997), Bazerman (2006a, 2006b); in the field of linguistic studies and reading comprehension in Koch and Elias (2009), Antunes (2003, 2010), Cavalcante (2012), Marcuschi (2004) and Leffa (1996). In methodological research contribution in Chizzotti (2008), Gil (2002), Gressler (2007) among other authors. With regard to methodological aspects of research, should be framing it as descriptive research with a qualitative approach, permeated by inductive approach and whose exploitation started from the collection of student productions, dialogued with lectures, screen prints of the texts and commentaries produced by students research subjects, which are ten students from class 9no The 2014 Municipal School Manoel Viana dos Santos, in Belém do cross-PB Heath. Our corpus is composed of the comments on the posts in the 9thno group A 2014 and 20 productions of 10 students of that class, which focused on the following categories: the reading modes proposed by Koch and Elias (2009) the knowledge systems Marcuschi (2008) in the comments and productions in the categories proposed by Sá (1997), Laginestra and Pereira (2012) and Cereja and Magalhães (2005): daily theme, narrative focus, informal language, tone and outcome . It was concluded that there was significant progress in the skills of comprehension and production of chronic gender from the use of Facebook as text support and the intersection between the school environment and cyberspace is not only possible but can be very promising.

Keywords: ICT. *Facebook*. Understanding. Text Production. Chronic.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 O letramento digital	15
2.2 Um novo olhar sobre o texto: os sites de redes sociais como suporte.....	21
2.3 Cibercultura.....	24
2.4 O <i>facebook</i> como ferramenta pedagógica.....	28
2.5 Compreensão de textos.....	33
2.6 Gêneros textuais/discursivos.....	46
2.6.1 Gênero crônica	61
CAPÍTULO 3: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	70
3.1 Caracterização da pesquisa.....	70
3.2 Delimitação do <i>corpus</i>	73
3.3 Caracterização do <i>locus</i>	73
3.4 Plano de intervenção.....	74
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS	76
4 Análise e interpretação dos dados	76
4.1 Compreensão textual	78
4.1.1 Horizontes ou modos de leituras	78
4.1.1.1 Falta de horizonte	79
4.1.1.2 Horizonte mínimo	80
4.1.1.3 Horizonte máximo	81
4.1.1.4 Horizonte problemático	83
4.1.1.5 Horizonte indevido	84
4.1.2 Sistemas de conhecimento	86
4.1.2.1 Conhecimento lingüístico.....	86
4.1.2.2 Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo.....	87
4.1.2.3 Conhecimento interacional.....	88
4.2 Produção textual do gênero crônica	91
4.2.1 Tema cotidiano	92
4.2.2 Foco narrativo	101
4.2.3 Linguagem informal	106
4.2.4 Tom.....	112
4.2.5 Desfecho	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	132

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Toda pesquisa se apoia em torno de um objeto que não é escolhido aleatoriamente, mas construído a partir do olhar investigativo do pesquisador, de maneira que esse olhar é fortemente influenciado pelos pontos de vista e aspirações daquele que pesquisa. Nesse sentido, o objeto de estudo dessa pesquisa, o letramento digital, construiu-se a partir da constatação da iminente necessidade de ações que envolvam a cultura digital e o uso de mídias e tecnologias. Sendo assim, é imperativo um estudo que possibilite empregar a tecnologia como domínio de comunicação, adotar os usos das novas tecnologias como ferramenta pedagógica e desenvolver competências de leitura e escrita pautadas nas práticas sociais.

É pertinente analisar que, segundo dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) 2001 a 2011, os níveis de escolaridade da população no domínio das habilidades de leitura e escrita apresentam pouquíssimos ou nenhum avanço.

Este indicador foi criado em 2001 e sua avaliação é feita a partir da aplicação de entrevistas e teste cognitivo numa amostra nacional de 2.000 pessoas (homens e mulheres), habitantes das zonas urbanas e rurais de todo o Brasil, com faixa etária de 15 a 64 anos de idade. Dessa forma, avalia habilidades de leitura, escrita e matemática e estabelece quatro níveis de analfabetismo: analfabetos, alfabetizados em nível rudimentar, alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno, sendo os dois primeiros níveis considerados como analfabetismo funcional.

Tabela I
Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional
População de 15 a 64 anos (em %)

	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2007	2009	2011- 2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73
base	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002

Os resultados descritos acima revelam que há avanços, especialmente nos níveis iniciais do alfabetismo funcional, entretanto apontam também que não há

progressos significativos no domínio absoluto de habilidades de leitura e escrita, que são fundamentais para inserir o indivíduo na sociedade letrada.

Nessa perspectiva, é imprescindível manter o foco na leitura e letramento como objeto de interpretação e ampliação da visão de mundo, bem como garantir que o nível de escolaridade seja correspondente ao domínio das habilidades de leitura e escrita.

Muitos são os estudos que tematizam os letramentos e suas práticas, mas a grande necessidade de novas práticas que venham colaborar com o melhoramento dos níveis de leitura e escrita justificam as novas pesquisas. Tais estudos partem de um interesse da vida real de professores e alunos. Portanto, a prática social é o seu ponto de partida.

Enquanto Instituição Social, a Escola reflete as condições sociais do grupo ao qual pertence. Dessa forma, não pode desconsiderar as mudanças dessa sociedade contemporânea com sua gama de variedades culturais e os avanços que a globalização acarretou como as novas Tecnologias da Informação e Comunicação – doravante denominadas TICs. Não se pode esquecer que grande parte dos alunos têm contato direto com essas novas tecnologias e que o fazem de forma prazerosa. O que falta é inseri-las nas práticas escolares de leitura/escrita como ferramentas pedagógicas. Nesse sentido, A proibição do uso da internet e do celular em sala de aula não é o caminho para solucionar os problemas no âmbito escolar. Deve-se, contudo, investigar como e porque esse internetês funciona e fazer uso da tecnologia como aliada em sala de aula. (ROJO E MOURA, 2012, p. 27). Negar o fato da comunicação mediada pelos artefatos tecnológicos (computador, celular, *tablets*) existir, funcionar e ser presença constante no cotidiano dos nossos alunos não vai mudar o cenário atual de globalização.

Contrariamente ao que propomos aqui, a escola tem uma postura disciplinadora em relação ao uso dos dispositivos tecnológicos, ao passo que proíbe o seu uso em vez de pesquisar as causas do seu sucesso enquanto forma de expressão. Impondo de certa forma, uma prática dissociada do contexto social em que o seu aluno está inserido.

Considerando que a sociedade contemporânea encontra-se pautada na globalização, nas novas tecnologias, conseqüentemente, toda essa gama de novas informações e inovações tende a contribuir para uma mudança expressiva no que se refere às competências demandadas às pessoas. Essas inovações tecnológicas de

certa forma impetram inúmeras mudanças na sociedade e conseqüentemente na própria língua que é afetada sob diversos aspectos, seja na linguagem ou até mesmo no processo de ensino/aprendizagem.

Diante desse panorama, são pertinentes discussões das mais variadas ordens, desde a utilização da linguagem em meios digitais até os processos cognitivos operados por essa nova modalidade. Em contrapartida, provoca inquietações em professores e pesquisadores no tocante às metodologias adotadas em sala de aula, visando a incorporação dessas mudanças, advindas da inserção das TICs, no âmbito educacional. Pretendemos, portanto, em linhas gerais, discorrer aqui sobre a prática de produção textual do gênero crônica entrecruzando a escola e o ciberespaço, compreender como ocorre a interação social na comunicação mediada pelo computador e como essas práticas podem ser convertidas em estratégias de ensino aprendizagem de línguas.

Nesse intento, buscamos respaldo para as nossas discussões nos pressupostos teóricos de estudiosos dos mais diversos campos: no campo dos estudos sobre linguagem-tecnologia e recursos e ferramentas digitais em Lévy (1999), Couto Junior (2013), Nazaré (2013), Kenski (2012), Marcuschi e Xavier (2005), Moran (2000), Gomes (2012), Recuero (2014), Almeida (2008); para os estudos sobre gêneros discursivos/textuais em Marcuschi (2008, 2003a, 2003b), Bakhtin (1997), Bazerman (2006a, 2006b); no campo dos estudos linguísticos e de compreensão textual em Koch e Elias (2009), Antunes (2003, 2010), Cavalcante (2012), Marcuschi (2004) e Leffa (1996). No aporte metodológico da pesquisa em Chizzotti (2008), Gil (2002), Gressler (2007) dentre outros autores.

Julgamos relevante explicitar o porquê do nosso interesse em investigar o tema da pesquisa: O *Facebook* mediando as habilidades de compreensão e produção do gênero crônica.

Nosso desejo de investigar sobre o uso do *Facebook* como mediador dos processos de compreensão e produção do gênero crônica, tem origem na nossa prática profissional como professor de Língua Portuguesa diante do modo como a utilização de artefatos tecnológicos vem transformando os meios de interação com o nosso ambiente social. Concomitante a isso, a animosidade por parte dos alunos em relação à prática de produção de texto. E enquanto aluna regular do

PROFLETRAS¹, na disciplina *Alfabetização e Letramento*, ministrada pela Profa. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa, orientadora desta pesquisa, durante o semestre letivo 2013.1. Nesse momento, oportunamente, discutimos acerca dos letramentos, especialmente o digital, tivemos acesso a diversos projetos de letramento e desenvolvemos como trabalho final um artigo que apresentava os resultados de um projeto de letramento digital na escola a qual leciono. No desenvolvimento do projeto, constatamos que o uso das TICs na sala de aula incorpora novas práticas de letramentos favorecendo uma interação maior entre educandos e educadores através de uma troca de experiências e informações que é a chave para um bom andamento da aprendizagem. Diante dessa experiência positiva com o uso das TICs no ambiente escolar, resolvemos abordá-lo como temática do nosso trabalho final.

A preferência pelo site de rede social *Facebook*², como suporte de texto se estabeleceu pela constatação da frequente e diária utilização desta tecnologia pelos alunos, tornando a utilização do ambiente digital um estímulo para a produção de textos, tendo em vista que viabiliza novas práticas de leitura e escrita através de suportes hipertextuais.

Nesse sentido, vale salientar ainda a incontestável contribuição desses sites como espaço de aprendizagem, quando utilizada como ferramenta pedagógica. Não só pela possibilidade de interação dos indivíduos com seus textos e com os textos de outrem promovendo uma riquíssima troca de informações, experiências e opiniões, como também por agregar novas práticas de letramento visando à aprendizagem e à eficiente produção de textos.

Assim, a relevância dessa pesquisa se constitui enquanto necessidade profissional de inovação da prática pedagógica, visando atender aos anseios e às necessidades de aprendizagem dos alunos enquanto indivíduos inseridos nesse universo digital contemporâneo. Buscamos responder as seguintes questões de pesquisa: Como melhorar o domínio das habilidades de compreensão e produção do

¹ Mestrado Profissional em Letras

² Vale salientar que o *Facebook*, ao contrário do que se propaga nas várias mídias e por diversas pessoas, não é uma rede social, e sim um site e serviço de rede social. Trabalhamos, pois, com o *Facebook* nessa perspectiva, de *site* de rede social embasados pelos pressupostos teóricos de Recuero (2012). Trataremos dessa questão, de forma mais específica, no tópico 2.4 O *Facebook* como ferramenta pedagógica.

gênero crônica através do uso das novas tecnologias? Em que condições didáticas o site de rede social *Facebook* pode contribuir para melhorar essas habilidades? De que forma o domínio do letramento digital pode tornar-se uma competência que favoreça a aprendizagem dos alunos?

Nessa perspectiva, o presente trabalho apresenta como objetivo geral promover o domínio das habilidades de compreensão e produção do gênero crônica através do uso do *Facebook*, possibilitando que a aquisição do letramento digital se converta numa competência que favoreça o processo de ensino-aprendizagem.

Elegemos a crônica como gênero a ser abordado nessa pesquisa por apresentar uma linguagem mais coloquial, temas cotidianos mais próximos do universo social dos alunos, portanto, mais significativos. A escolha do site de rede social *Facebook*, mais especificamente o grupo criado “9º @no A 2014” criado nessa plataforma, se estabeleceu por ser um espaço que oportuniza aos alunos publicar seus textos, interagir com os textos dos colegas através dos comentários nas postagens. Dessa forma, o grupo seria utilizado como suporte de texto para as produções dos alunos o que ampliaria as perspectivas de leitor desses textos, tendo em vista que os alunos só admitem o professor como o único leitor de suas produções.

Pretendemos discutir se esse site pode ser um instrumento de aprendizagem da leitura e da escrita, de forma interativa e crítica, e verificar a possível evolução da escrita dos alunos nesse gênero depois da utilização dessa ferramenta. Acreditamos que essa plataforma pode ser convertida numa importante ferramenta de aprendizagem, propiciando uma leitura crítica e interativa, bem como colaborar, positivamente, no processo de produção de textos.

Por intermédio dessa pesquisa, pretendemos também que o texto seja visto, pelo aluno, com um novo olhar, não mais como algo sem significado, vazio, sem utilidade real e efetiva no seu cotidiano. Essa função social de que o texto é dotado, muitas vezes, não se materializa no entendimento do aluno, visto que o seu interlocutor, na maioria das vezes, resume-se ao professor de língua portuguesa. Logo, ao deparar-se com outros interlocutores no ambiente digital, estabelece-se uma relação de interação tanto dos alunos com seus próprios textos quanto dos textos dos outros membros do grupo, expondo seus pontos de vista, criando assim, um ambiente dialógico virtual. Dessa forma, oportuniza-se ao aluno o

desenvolvimento de habilidades essenciais para torná-lo um proficiente produtor de textos.

De acordo com a proposta, expomos agora os objetivos específicos da pesquisa:

- i) reconhecer o *Facebook* como facilitador do processo de ensino-aprendizagem por proporcionar inúmeros espaços para a prática de leitura e uso da linguagem;
- ii) analisar os comentários do grupo 9º @no A 2014 investigando a utilização de horizontes ou modos de leitura e a ativação dos sistemas de conhecimentos pelos sujeitos voluntários da pesquisa no processo de leitura e compreensão do gênero crônica
- iii) identificar a presença de elementos característicos do gênero crônica nas produções textuais dos alunos voluntários da pesquisa, tais como: tema cotidiano, foco narrativo, linguagem informal, tom e o desfecho, com o objetivo de averiguar se houve avanço, evolução ou melhoria na habilidade de escrita do gênero crônica por parte desses alunos a partir da utilização desse novo suporte de texto.

Nossa pesquisa é caracterizada por pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, com enfoque indutivo, cuja instrumentalização parte da coleta das produções dos alunos, com aulas expositivas dialogadas, de *print screen* dos textos e comentários dos alunos sujeitos da pesquisa, sendo estes, dez alunos³ da turma do 9º @no A 2014, da Escola Municipal Manoel Viana dos Santos, em Belém do Brejo do Cruz-PB.

Desse contexto, tomamos, pois, como objeto de análise as dez produções solicitadas inicialmente, antes da utilização do *Facebook*, dos comentários das postagens publicados no grupo “9º @no A 2014” e de outras dez produções solicitadas no final do processo interventivo da pesquisa.

A pesquisa é organizada em quatro capítulos, divididos dessa forma: inicialmente, no primeiro capítulo, são apresentados o objeto de estudo, os objetivos e a questão de pesquisa bem como a forma como se estrutura o trabalho. No segundo capítulo, discutimos os letramentos, em especial, o letramento digital. Ainda

³A turma escolhida é composta de vinte e seis alunos, contudo escolhemos trabalhar com apenas dez, e seus respectivos autores constituirão a nossa amostra. Usamos o seguinte critério para a escolha dos dez textos: cinco textos que apresentam menos características do gênero crônica e cinco que contemplam mais características do gênero. Desse modo, nosso recorte investigativo é constituído pelos textos e comentários produzidos por dez alunos voluntários.

nesse capítulo discutimos a relevância das novas tecnologias e sua utilização no âmbito escolar, bem como apresentamos o conceito de cibercultura e seu papel na sociedade contemporânea, discorreremos ainda sobre o uso dos sites de rede social, especificamente o *Facebook*, como ferramenta pedagógica. Abordamos ainda, nesse capítulo os conceitos e definições dos gêneros discursivos/ textuais e gênero crônica.

No terceiro capítulo, tratamos dos procedimentos metodológicos expondo a caracterização da pesquisa, além do *corpus* e do *locus*. O quarto capítulo contempla a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa. Finalmente, na conclusão, nos remetemos aos aspectos mais pertinentes da pesquisa, como fundamentação teórica, itens da análise e apontamos também as contribuições da nossa pesquisa para o ensino, e particularmente para professores e alunos da educação básica, por serem o público alvo do PROFLETRAS.

Torna-se necessário, portanto, uma reflexão acerca do uso dessas novas tecnologias a favor dos processos de ensino/aprendizagem e de leitura/escrita; considerando que existem experiências positivas nesse sentido. Buscamos, portanto, tornar real e efetivo esse uso desenvolvendo as competências exigidas pela sociedade contemporânea. Faremos, pois, essas reflexões no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, discutimos o conceito de letramento fundamentados nos pressupostos teóricos de Ribeiro (2009), Soares (2006) e o letramento digital com Rojo (2009) e Ribeiro (2009). Nesse intento, investigamos suas obras, buscando princípios e definições dos termos letramento bem como do letramento digital. Abordamos também a questão dos suportes de textos ancorados pelas reflexões de Marcuschi (2003a). Quanto as concepções sobre a cibercultura, TICs, buscamos aporte teórico em Lévy (1999), Couto Junior (2013), Nazaré (2013), Kenski (2012), Marcuschi e Xavier (2005), Moran (2000), Gomes (2012), Recuero (2014). Em relação aos conceitos e definições dos gêneros textuais/discursivos também nos baseamos no dizer de Marcuschi (2008,2003a, 2003b), Bazerman (2006a, 2006b), e Bakthin (1997). Para tratarmos do gênero crônica fundamentamos nos pressupostos de Laginestra e Pereira (2012) e Cereja e Magalhães (2005). Quanto aos campos dos estudos linguísticos e de compreensão de texto em Koch e Elias (2009), Antunes (2003, 2010), Cavalcante (2012), Marcuschi (2004) e Leffa (1996).

2.1 O letramento digital: mediador das habilidades de leitura e escrita

O uso das TICs, na contemporaneidade torna-se cada vez mais requisitado para a participação em diversas instâncias sociais. Observa-se uma mudança significativa, acarretada pelo uso dos dispositivos digitais conectados à internet como computadores, *tablets*, celulares, etc. no que concerne às relações do homem com a informação e o conhecimento. E a escola como instituição social também sofre a influência destas novas tecnologias digitais.

Embora, atualmente, se viva na “era digital”, a escola se mostra ainda bastante resistente ao uso dessas ferramentas tecnológicas no âmbito pedagógico. Dessa forma, torna-se indispensável que reflitamos acerca da inserção das mídias digitais na prática pedagógica a fim de se reunir competências tecnológicas na visão educacional. Deve haver uma articulação entre a escola e a sociedade proporcionando condições para que os alunos adquiram essas competências demandadas por esses novos letramentos. Em consonância a isso, Brito e Sampaio (2013, p. 9) ressaltam que:

A velocidade, versatilidade e atratividade das TICs seduziu os visitantes do ciberespaço no estabelecimento de interações comunicativas e acesso a uma miríade de informações de tal maneira que ressignificou o ato de ler/ escrever na vida contemporânea. Assim, o hipertexto imergiu os sujeitos numa revolução social e linguística irreversível.

A escola deve, portanto, adaptar-se a essas inovações características da “era digital” ressignificando suas práticas de leitura e escrita, de forma a oferecer esse letramento digital. Buscando, dessa forma, suprir a carência por parte desses sujeitos contemporâneos.

É importante observar ainda que, com o advento da internet e, conseqüentemente, das TICs, verificamos o surgimento de novos gêneros discursivos/textuais, ainda que fundamentado em outros pré-existentes, denominados gêneros digitais ou emergentes. “Mais do que em qualquer época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica (digital)”. (MARCUSCHI, 2008, p. 198) O aparecimento desses novos gêneros legitima esse novo ambiente de comunicação e interação: o ciberespaço.

De acordo com Marcuschi e Xavier (2005, p. 14), a análise destes gêneros torna-se relevante sob três aspectos, a saber:

(1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita.

Portanto, esses gêneros reúnem diversos aspectos que os tornam pertinentes para análise e pesquisa, a saber a disseminação do seu uso e o avanço natural desses gêneros, bem como pela oportunidade de reconsiderar antigas concepções no que tange as práticas pedagógicas tradicionais.

A escola deve, pois, oferecer condições de acesso a essas tecnologias e à aquisição das competências exigidas para tornar o aluno letrado digitalmente, ou seja, proficiente na manipulação desses artefatos tecnológicos e na apropriação destes, visando a sua inserção nessa sociedade letrada.

Isso posto, julgamos pertinente tratar, por hora, da definição do vocábulo letramento. Diversos estudos se propõem a definir o conceito desse termo, embora segundo Ribeiro (2009, p. 16) não se tenha um conceito homogêneo e estável. Nessa perspectiva, parte-se das reflexões acerca do conceito de letramento engendradas por Ribeiro (2009), Soares (2006), e de letramento digital de Ribeiro (2009).

Para Soares (2006, p. 18) “Letramento, é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição, que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Dessa forma, seu conceito de letramento excede a ação de ler e escrever, pois pressupõem que o indivíduo necessita fazer uso dessas práticas no seu cotidiano.

A autora faz uma diferenciação entre os termos alfabetização e letramento. Defende que a alfabetização corresponde à aquisição do saber ler e escrever de forma automática, mecânica, enquanto que letramento se refere ao uso da leitura e da escrita como práticas sociais. Versa sobre esse uso não só no ambiente escolar, mas em todos os lugares.

Ainda sobre o termo letramento Soares (2006) infere que “[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento)”. Nesse sentido, um sujeito pode não ser alfabetizado, mas letrado, por estar envolvido em práticas sociais de leitura e escrita. Embora sem acesso ao processo de alfabetização, o indivíduo é capaz de fazer leituras do mundo ao qual está inserido; enquanto sujeito continuamente envolvido em situações cotidianas que exigem competências de leitura e escrita.

Perante o que foi exposto, torna-se pertinente também abordar o conceito de alfabetismo e suas relações com o conceito de letramento. Nesse sentido, sobre o conceito de alfabetismo, afirma Rojo (2009, p. 97)

Usamos até aqui o conceito de *alfabetismo* para designar o conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos, conjunto esse que se diferencia e particulariza de um para outro indivíduo, de acordo com sua história de práticas sociais, e que pode, como vimos, ser medido e definido por níveis de desenvolvimento de leitura e de escrita, como fazem o INAF e os exames nacionais.

Apesar de algumas pesquisas apontarem para a proximidade e semelhança dos termos alfabetismo e letramento, Rojo (2009) insiste na distinção dos mesmos. O primeiro apresenta um enfoque individual, na medida em que o segundo refere-se aos usos e práticas sociais de linguagem. Um indivíduo alfabetizado é capaz de ler e escrever, enquanto o indivíduo letrado se apropria da leitura e da escrita para desempenhar suas práticas sociais. Em face do letramento, a leitura torna-se realmente significativa ao passo que o aluno pode relacioná-la ao seu mundo, quando vai ao encontro das suas necessidades e anseios. Nesse sentido, são pertinentes as palavras de Smith (1989, p. 190):

[...] a base da leitura fluente é a habilidade para encontrar respostas, na informação visual da linguagem escrita, para as questões particulares que estão sendo formuladas. A linguagem escrita faz sentido quando os leitores podem relacioná-la ao que já sabem (incluindo aquelas ocasiões quando o aprendizado ocorre, quando existe uma modificação global naquilo que os leitores já sabem). E a leitura é interessante e relevante quando pode ser relacionada ao que o leitor deseja saber.

Nesse sentido, o caminho é transformar a leitura em uma prática agradável, prazerosa, relevante para os sujeitos. É preciso fomentar a curiosidade, o entusiasmo, o prazer pela leitura associando-a a práticas habituais.

Diante do aparecimento das TICs e o conseqüente aumento da utilização dessas tecnologias por parte dos alunos, torna-se necessário a aprendizagem de novas competências relacionadas à utilização desses artefatos. Em razão disso começa a se falar em uma nova modalidade de letramento: o letramento digital. De acordo com Rojo (2009, p. 30):

Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza)

O letramento digital, portanto, manifesta-se na capacidade que o indivíduo apresenta de utilizar-se dos recursos tecnológicos característicos do meio digital nas suas práticas sociais. Uma espécie de apoderamento das normas da comunicação no ciberespaço, possibilitando ao aluno exercer essas práticas de leitura e escrita – díspares das práticas tradicionais – no ambiente digital. Dessa forma, o indivíduo letrado deve dominar as diversas ferramentas e aplicativos típicos do ciberespaço, utilizando-as para pesquisar, comunicar-se, construir seu próprio conhecimento.

Sendo assim, na perspectiva de Ribeiro (2009), o letramento digital tem por objetivo habilitar os alunos nessa nova competência comunicativa e fazê-los dominar esse ambiente digital no qual estão inseridos. E esse papel cabe à escola enquanto instituição social, responsável por desenvolver as diversas competências exigidas neste novo milênio. Seguindo este norte, Antunes (2003, p. 20) complementa: “A escola como qualquer outra instituição social reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida”.

No entanto, essa competência vai além da leitura e escrita ou da simples navegação na internet. É necessária a utilização desses recursos para aplicá-los no seu dia-a-dia, para a sua comodidade a fim de adquirir um novo conhecimento. Dessa forma, o uso dos dispositivos tecnológicos em sala de aula conduzirá o sujeito a um nível de conhecimento que possibilitará fazer uso deste nas suas práticas sociais. Em contrapartida, Gomes (2012, p. 14) alerta:

Entretanto, mais que o acesso a tais ferramentas, o importante é o uso que se faz delas. E, nesse caso, a escola tem um papel fundamental, qual seja, promover o letramento digital, que, esclareçamos, vai além de saber “usar o computador”, pois inclui “o conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e da tecnologia para atuar em contextos específicos.

Nesse sentido, não é suficiente somente acessar estes dispositivos tecnológicos, é preciso dominá-los, ou seja, não só ter acesso à informação, mas construir conhecimento a partir dela. É indispensável, dessa forma, que o aluno esteja apto não só a pesquisar, mas a analisar informações, resolver problemas e tomar decisões. Percebe-se, dessa forma, a importância do letramento digital na trajetória escolar dos nossos discentes, para que possamos formar cidadãos

informados e capazes de construir seu próprio conhecimento e, conseqüentemente, contribuir nessa Sociedade da Informação.

Segundo Xavier (2003), não há mais espaço para se questionar quanto à utilização das TICs como ferramentas pedagógicas. Na realidade, o debate gira em torno do desafio de desenvolver, no educando moderno, as aptidões e competências almejadas tendo como suporte o uso de tais tecnologias. O educando deve fazer uso das mais diversas fontes de informação e dispositivos tecnológicos para adquirir e construir seu próprio conhecimento. Tendo em vista que, segundo Xavier (2002, p. 2):

O novo período que agora se vislumbra no cenário da inserção das tecnologias nas escolas parece concentrar-se na busca pelas formas mais eficazes de utilizá-las no auxílio ao trabalho docente em face à diversidade de questões e conteúdos que constituem as diferentes disciplinas do currículo escolar.

Em síntese é imperativo agregar aos saberes escolares, as práticas sociais e as tecnologias digitais promovendo um aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita. Entretanto, não se trata de utilizar as TICs, pura e simplesmente, sem objetivos, sem o preparo necessário ao professor, de forma desordenada; a prática precisa ser significativa. Nessa perspectiva, são esclarecedoras as palavras de Kenski (2012, p. 46):

Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida.

Nesse sentido, torna-se necessário que o professor assuma uma nova postura, colocando-se também como aprendiz, pois é fundamental que o educador domine esse ambiente digital para tornar-se um mediador nesse processo. Somente a partir do momento em que esse domínio for efetivado e o professor estiver adaptado a essa cibercultura, na qual o seu aluno está inserido, ele estará apto a promover práticas pedagógicas inovadoras com o objetivo de alcançar o sucesso

escolar. O professor configura-se, nessa perspectiva, como um mediador entre as novas tecnologias e seus alunos. Para Moran (2000, p. 73):

O desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levem ao aprender. Na realidade, torna-se essencial que professores e alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender.

Caberá ao professor reconhecer a potencialidade das TICs no processo de ensino-aprendizagem e encarar o desafio de empregá-las na sua prática, ressignificando esse processo. Vale salientar, também, que a utilização dessas tecnologias no ambiente escolar oferece ao aluno um suporte alternativo de aprendizagem que disponibiliza inúmeros espaços para as diversas práticas de leitura e de escrita. Para entender melhor essas questões, no próximo tópico faremos algumas considerações pertinentes a respeito da relação do texto e dos sites de rede social, mais especificamente o *Facebook*.

2.2 Um novo olhar sobre o texto: os sites de redes sociais como suporte

O ato de escrever é quase sempre um processo individual em que o autor realiza um diálogo constante consigo mesmo. Todavia esse diálogo particular tem um destino público. Para Antunes (2003, p. 46) “Quem escreve, na verdade escreve para alguém, ou seja, está *em interação com outra pessoa*”. Portanto, o leitor deve sempre ser levado em consideração nas várias etapas de produção do texto. O autor escreve sempre para o outro a fim de divulgar suas ideias, emoções, opiniões.

No cotidiano, os leitores entram em contato com textos através dos diversos portadores nos quais estes circulam, sejam eles na escola ou na vida particular. Nesse sentido, **seria pertinente** incentivar a participação dos alunos nesses portadores, assim como a criação de portadores de textos no ciberespaço. Um espaço onde os alunos possam publicar seus textos e interagir com outros textos, compartilhando opiniões, trocando experiências e informações.

Pela constatação da iminente necessidade de ações que envolvam a cultura digital e o uso de mídias e tecnologias, os sites de rede sociais se configuram como

um importante portador de textos haja vista que o acesso constante a essas plataformas, o trato com o texto e a interação leitor/autor tem se caracterizado de modo bastante intenso, uma vez que por intermédio desses *sítes* e das tecnologias digitais o aluno lê e interage por meio de sons, imagens e textos escritos.

Refletimos sobre a relevância dos suportes de textos no ambiente digital, sob as perspectivas da leitura e da motivação para a produção de um texto. É pertinente afirmar que esses portadores, por oportunizar aos alunos a publicação de seus textos e o acesso aos textos de outrem, tornam o ato de escrever mais significativo e promovem um convívio constante com o texto, seja como escritor ou leitor. Dessa forma, contribuem para que desenvolvam, no aluno, as habilidades indispensáveis para torná-lo um proficiente produtor de textos. Portanto, a utilização das TICs na sala de aula incorpora novas práticas de letramentos que favorecem a aprendizagem, a interação e, conseqüentemente, a produção de textos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário um trabalho voltado à investigação de novas práticas para o trabalho com o texto na escola contemporânea. Nesse intento, os *sítes* de rede social se configuram como uma importante ferramenta pedagógica digital, dado o constante acesso por parte dos alunos e considerando que o texto encontra-se inserido neste mundo virtual tão amplo e envolvente. Segundo Nazaré (2013, pp. 11-12):

É verdade que as redes sociais são instrumentos poderosos de informação [...] Também representam mais um canal de informação rápido e abrangente, portanto, tem um valor social e informativo forte. Sendo assim, na área educacional aproxima alunos e professores e também é utilizado para a educação, campanha política e uma infinidade de outras aplicações que integram e fazem parte de nossas vidas.

Esses *sítes*, portanto, convertem-se num espaço favorável à aprendizagem e a comunicação. Dessa forma, a sua utilização como suporte de textos tem como objetivo estimular a produção de textos para um público leitor definido, promovendo a interação dos alunos com seu próprio texto e os textos dos colegas. Dessa forma, perceberão o ato de escrever como significativo e como prática cotidiana dotada de função social.

É pertinente ressaltar que no decorrer do processo de construção do texto o aluno deve levar em consideração seus interlocutores, pois estes compartilham com ele o momento da produção do texto. A relação dos sujeitos entre si e com a circunstância discursiva é um aspecto efetivamente relevante nesse processo.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 77):

Um dos problemas constatados nas redações é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem um outro (*o auditório*) bem determinado e assim tem dificuldade de operar a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor. E nós sabemos que a mudança de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos.

Assim sendo, estabelecer com exatidão quem é o seu interlocutor é um passo importante para sanar algumas dificuldades no momento da escrita. A diversidade de interlocutores implica uma série de perspectivas para se realizar um trabalho realmente efetivo com a produção de texto, visto que fomenta diversas situações de comunicação, o uso das diversas variedades da língua. Promove ainda a interação entre quem escreve e seus interlocutores. Nesse sentido, propomos utilizar as redes sociais como suporte para os textos dos alunos e seus colegas e demais usuários da rede como possíveis interlocutores.

Atribui-se grande relevância aos suportes, tendo em vista que a circulação dos gêneros textuais na sociedade se estabelece através deles. Sobre o conceito de suporte são esclarecedoras as palavras de Marcuschi (2008, p. 174):

[...] entendemos aqui como suporte de um gênero um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que o suporte de um gênero é uma superfície física, em formato específico que suporta, fixa e mostra o texto.

Os textos se materializam sempre em algum gênero, e, em contrapartida necessitam de um suporte que os faça alcançar o mundo social. Portanto, o suporte é o elemento físico ou virtual no qual se publica o texto, isto é, torna o texto acessível. Diante disso, propomos a utilização do *Facebook* como suporte de texto

tendo em vista que a maioria dos alunos conecta-se a esse *site* diariamente e por incontáveis horas. “O próprio ambiente digital estimula a construção de conhecimento necessário para realizar as alterações desejadas, tornando o usuário autor e organizador do seu próprio espaço textual” (ROJO e MOURA, 2012, p. 50).

A utilização desse novo suporte, no contexto escolar, propicia um trabalho mais significativo com o texto produzido pelo aluno, tendo em vista que tornará público esse texto permitindo uma interação entre leitor e autor. Os textos podem ser publicados numa página ou grupo do *Facebook* criados pelo professor ou até mesmo pelos próprios alunos, convertendo esse ambiente digital num espaço de aprendizagem, discussão, argumentação e interação. Nessa perspectiva, os interlocutores são reais, a escrita torna-se mais significativa pela suposta união dos membros para um mesmo objetivo que seria a comunhão das ideias e a troca de informações visando melhorar suas produções.

Através desse contato constante com esse novo espaço virtual/ digital: o ciberespaço, conseqüentemente, advém a propagação de uma cultura peculiar da contemporaneidade, evidenciada pelas tecnologias digitais, denominada de cibercultura, da qual trataremos no tópico seguinte.

2.3 Cibercultura

O advento das novas TICs gerou uma verdadeira revolução digital alterando, significativamente, a sociedade, o trabalho, a comunicação, o conhecimento e a educação. A sociedade contemporânea, portanto, enfrenta mudanças econômicas, sociais e culturais ocasionadas pela disseminação e o uso dessas tecnologias, tendo em vista que “O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir, agir” (KENSKI, 2012, p. 21). Essas novas formas de atuação atestam a necessidade de competências específicas para a utilização dessas novas tecnologias da informação.

O surgimento da internet originou, conseqüentemente, um novo espaço de comunicação e conhecimento para a humanidade: o ciberespaço. Um espaço virtual, impalpável, imaterial estabelecido através da tecnologia que propicia a circulação de

informações – imagens, sons, textos etc. – armazenadas nos computadores interligados em rede à internet. Para Lévy (1999, p. 17), o ciberespaço é compreendido como:

[...] o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

O ciberespaço, apesar do caráter virtual, não é irreal ou imaginário, têm existência real. No entanto, seus espaços são diferenciados pois o ciberespaço suscita uma relação de tempo e espaço completamente novas. Eliminando, dessa forma, as restrições de tempo e espaço. Trata-se, agora, de um espaço virtual e não mais concreto, assim como de um tempo fragmentado, não linear em detrimento do tempo cronológico. “A emergência do ciberespaço, de fato, provavelmente terá – ou já tem hoje – um efeito tão radical sobre a pragmática das comunicações quanto teve, em seu tempo, a invenção da escrita” (LÉVY, 1999, p. 116).

O paralelo traçado por Lévy (1999) entre o efeito da cibercultura sobre as comunicações e a invenção da escrita, é bastante pertinente e nos remete às transformações que ocorreram na sociedade à época da descoberta da escrita e que, provavelmente revolucionaram as formas de comunicação e se assemelharam ao que vivemos hoje com a repercussão da cibercultura sobre as comunicações.

Outra consequência da propagação dessas tecnologias é a implantação de uma nova forma de cultura, a qual Lévy (1999) denomina de cibercultura e que altera e influencia as relações sociais. Diante disso, julgamos pertinente expor o conceito de cibercultura sob a ótica de Lévy (1999, p. 17)

Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

A cibercultura se faz presente no cotidiano da sociedade contemporânea, marcadamente, através das novas tecnologias. Dessa forma, por seu caráter

inovador tanto no que tange as relações de comunicação quanto ao processo cognitivo, configura-se, pois, como a cultura tecnológica que compreende a sociedade, a interação entre seus indivíduos e o controle de uma técnica.

Essa nova cultura não é regida pela tecnologia, há, na verdade uma forte ligação entre as novas tecnologias e as novas relações sócio comunicacionais. Tendo em vista que as competências cognitivas e culturais são transformadas por essa cultura digital. Para Lévy (1999, p. 25): “A emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização”.

A ampla utilização dessas tecnologias advindas da cibercultura pelos sujeitos cognoscentes bem como a familiaridade destes com os mais diversos dispositivos tecnológicos, em especial celulares, *tablets*, etc., reforçam a percepção de que ciberespaço em conjunto com essa cultura digital dispõem de maior proeminência no cotidiano desses sujeitos do que as escolas e os próprios conhecimentos educacionais. O que gera, de certa forma, uma espécie de conflito entre a escola e a cibercultura. Portanto, seria bastante pertinente que a escola buscasse assimilar as potencialidades educativas/pedagógicas dessas tecnologias, aliando-se, dessa forma, a essa cultura hodierna. Segundo Almeida (2008, p. 101):

A escola não se acaba por conta das novas tecnologias. As tecnologias são oportunidades aproveitadas pela escola para impulsionar a educação, de acordo com as necessidades sociais de cada época. As tecnologias se transformam, muitas caem em desuso, e a escola permanece. A escola transforma suas ações, formas de interação entre pessoas e conteúdos, mas é sempre essencial para a viabilização de qualquer proposta de sociedade. As oportunidades postas pelas TICS para a escola lhe garantem sua função como espaço em que ocorrem as interações entre todos os componentes do processo educativo – professores, alunos, pessoal administrativo e técnico etc. –, mediada por uma “cultura informática educacional.

O ciberespaço possibilita aos seus usuários, através do seu caráter interativo, compartilhar, adicionar, curtir, produzir informações e não somente recebê-las. Na cibercultura os sujeitos se voltam à interatividade em detrimento da segmentação da emissão e recepção característica da mídia de massa. Na cibercultura, o modelo comunicacional estabelecido é o todos-todos, que possibilita a interação entre os usuários, isto é, todos podem mandar e receber informações (imagem, som, palavra)

para/de todos. Ao passo que nas mídias de massa o modelo comunicacional é de um-todos em que transmite-se a informação de forma unidirecional.

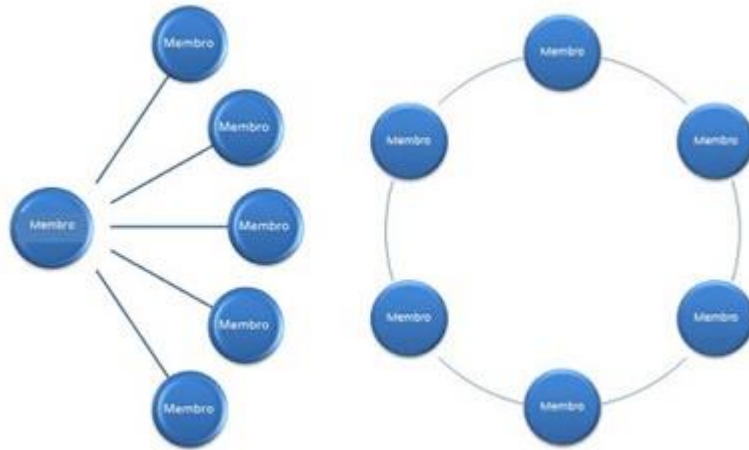


Figura 1: Modelo comunicacional *um-todos* x *todos-todos* (fonte: google)

De acordo com a figura 1, temos a representação dos modelos comunicacionais um-todos e todos-todos. No primeiro modelo, à esquerda, observamos que a informação parte de um emissor para um grande número de receptores, há, portanto uma propagação centralizada da informação de forma unidirecional. Enquanto no segundo modelo, apresentado à direita, percebemos que há uma ligação dialógica entre os indivíduos: todos em comunicação e interação com todos. Nesse sentido, há um compartilhamento de conhecimentos, saberes e essa troca se estabelece de forma cooperativa e bidirecional. Desse modo, no modelo comunicacional todos-todos, os sujeitos têm a possibilidade de receber e transmitir informações. Isso, de certa forma, contribui para a sua autonomia, visto que, oportuniza a construção de novos conhecimentos. Para Lévy (1999, p. 65):

[...] Podemos distinguir três grandes categorias de dispositivos comunicacionais: um-todos, um-um e todos-todos. A imprensa, o rádio e a televisão são estruturas de acordo com o princípio um-todos: um centro emissor envia suas mensagens a um grande número de receptores passivos e dispersos. O correio ou o telefone organizam relações recíprocas entre interlocutores, mas apenas para contatos de indivíduo a indivíduo ou ponto a ponto. O ciberespaço torna disponível um dispositivo comunicacional original, já que ele

permite que comunidades constituam de forma progressiva e de maneira cooperativa um contexto comum (dispositivo todos-todos). [...]

No modelo todos-todos o conhecimento é gerado a partir do diálogo entre a informação e a comunicação. O ciberespaço, por apresentar esse modelo comunicacional, possibilita o fluxo bidirecional da informação favorecendo a interação e fomentando a troca de informações e conhecimentos. Dessa forma, esse espaço virtual oferece novos recursos comunicativos e informativos que podem ser inseridos e utilizados no ambiente educacional, tendo em vista que as mudanças advindas da consolidação da cibercultura acabam por influenciar a educação e o processo de ensino/aprendizagem.

Aos profissionais da educação resta adaptar-se a essa cultura digital emergente e aos seus desdobramentos na sociedade contemporânea, que exigem novas formas de ensinar e aprender cada vez mais colaborativas. Dessa forma, teríamos como resultado a ruptura da pedagogia da transmissão e uma aproximação com uma nova pedagogia centrada na interatividade e no dialogismo.

Partindo dessa constatação, nossa pesquisa propõe a utilização do *site* de rede social *Facebook* como artefato pedagógico. O próximo tópico abriga algumas reflexões acerca desse *site* e do seu uso como ferramenta educacional.

2.4 O Facebook como ferramenta pedagógica

O *Facebook* é um *site* e serviço de rede social lançado em 4 de fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da *Facebook Inc.* Essa rede social atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos em 4 de outubro de 2012, com uma média de 316.455 cadastros por dia.⁴

É necessário fazer um registro antes da utilização do *site*, em seguida, é permitido criar um perfil pessoal, adicionar outros usuários como amigos e trocar mensagens, realizar postagens, entre outras opções. Há também os grupos de interesse comum de outros utilizadores, dos quais os usuários podem participar e

⁴ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>

interagir com outros sujeitos. O nome do serviço – *facebook* – provém da denominação informal para o livro oferecido aos alunos no começo do ano letivo por algumas universidades nos Estados Unidos para que os alunos conheçam uns aos outros.

Fundado por Mark Zuckerberg e por seus colegas de quarto da faculdade Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, o *facebook* inicialmente limitava-se apenas aos estudantes da Universidade de Harvard, entretanto expandiu-se para outras faculdades na área de Boston, da Ivy League e da Universidade de Stanford. Gradativamente foi permitido o acesso a alunos de outras universidades, do ensino médio e finalmente para qualquer pessoa com 13 anos ou mais.

É necessário enfatizar, entretanto, que o *Facebook*, apesar de ser comumente classificado como rede social, define-se, porém, como um site e serviço de rede social que possibilita a publicação e a construção de redes sociais. Recuero (2012, pp. 19-20) defende essa dissociação dos termos quando afirma:

[...] vemos a rede social como o grupo de atores, que utiliza determinadas ferramentas para publicar suas conexões e interagir. Assim, o Orkut ou o Facebook não são rede social, mas, sim, o espaço técnico que proporciona a emergência dessas redes. As redes sociais, desse modo, não são pré-construídas pelas ferramentas, e, sim, apropriadas pelos atores sociais que lhes conferem sentido e que as adaptam para suas práticas sociais.

Esses *sites* desfrutam de uma significativa notoriedade na sociedade contemporânea, visto que oportuniza aos sujeitos compartilhar informações, conhecimentos, interesses coletivos. Como diz Recuero (2014 p. 16), “Redes sociais são as estruturas dos agrupamentos humanos, constituídas pelas interações, que constroem os grupos sociais”.

Os modos de interação entre os indivíduos têm passado por substanciais mudanças em decorrência das novas exigências que os avanços tecnológicos vêm impondo à sociedade. Esses *sites* estão presentes no cotidiano dessa nova geração, da qual nossos alunos fazem parte, que ao nascer já encontram-se imersos nesse mundo digital que se caracteriza pelo grande volume de informações e pela enorme rapidez em que circulam. Devido à grande popularização desses ambientes virtuais,

os alunos encontram-se bastante familiarizados com essas tecnologias, tendo em vista que estas se fazem presentes de forma bastante intensa nas situações cotidianas. Dessa forma, é perceptível a influência que exercem sobre eles e o quanto são importantes no seu dia a dia. Isso porque, de acordo com Couto Júnior (2013, p. 51):

Direta e indiretamente, os jovens estão conectados pelas redes sociais digitais que se formam a cada instante, criando vínculos sociais, interagindo e manipulando informações que vêm modificando a forma como o mundo informacional é apreendido pelos internautas.

Os *sites* de rede sociais digitais, portanto, ocupam um lugar de destaque nesse cenário tecnológico contemporâneo ressignificando assim, as práticas sociais pré-existentes. Por conseguinte, o professor precisa adotar metodologias de ensino que permitam ao aluno o acesso ao conhecimento partindo da sua própria realidade e do seu contexto sócio histórico. Diante desse fato, é imprescindível que esses *sites* sejam alvo de discussão na escola, pois essa aproximação se constitui como um passo substancial para ressignificar o processo de ensino-aprendizagem.

O *Facebook* permite simultaneamente, a emissão e a recepção da informação, construindo assim ambientes de interação no ciberespaço. Dessa forma, possibilita a aprendizagem com o outro a partir da interação, trocando informações e opiniões. Consoante a essa ideia, Almeida (2008, p. 111) alerta que: “É fundamental reconhecer que o computador tornou-se um novo ambiente cognitivo.”

Nessa perspectiva, precisamos adotar novas estratégias em sala de aula, reconsiderar nossas práticas, admitir as potencialidades das novas abordagens pedagógicas e metodológicas advindas das tecnologias digitais. “Isso porque a cultura digital media novos modos de ensinar e aprender que merecem a atenção das instituições responsáveis pela educação de crianças e jovens.” (COUTO JÚNIOR, 2013, p. 16).

Torna-se pertinente também aprofundar os conhecimentos nessa área para que essas ferramentas sejam utilizadas de modo a favorecer a interlocução e o diálogo dos alunos entre si e com o professor. “A participação cada vez mais

frequente das pessoas nas redes sociais da web aponta para a urgência do desenvolvimento de pesquisas no campo da educação que invistam na investigação desse fenômeno” (COUTO JUNIOR, 2013, pp. 24-25). Concorrendo, assim, para uma inovação das práticas pedagógicas nas instituições escolares, que ainda hoje continuam, de certa forma, presas às práticas tradicionais.

Os alunos precisam adquirir competências que os habilitem a dominar o conhecimento, a analisar criticamente a sociedade da qual fazem parte, inserir-se na cibercultura utilizando esse ciberespaço de forma segura e crítica e o professor tem o importante papel de ser o mediador nesse processo. Porém, para tanto, precisa estar preparado, apto para desempenhar essa tarefa. Couto Júnior (2013, p. 17) reforça que:

A partir daí, parece importante adotar uma nova perspectiva, de trabalhar o conhecimento na escola aliando a tecnologia em favor da aprendizagem, reconhecendo que é grande o interesse dos jovens em participar das redes sociais digitais com outros internautas.

Reconhecendo que os alunos mantêm uma interação constante com as tecnologias e, de certa forma, têm seus comportamentos alterados, influenciados, seria interessante, portanto, atentar para as múltiplas possibilidades das culturas digitais no âmbito escolar. Integrar num só espaço a escola e o mundo exterior através das TICs configura-se numa estratégia enriquecedora, tendo em vista que pode contribuir para a potencialização das habilidades e competências bem como o espírito críticos dos alunos. Como ressalta Almeida (2008, p. 113):

Um questionamento sobre a relação ensino-aprendizagem deve considerar todas essas modificações presentes na realidade social, na qual as crianças em idade escolar encontram-se inseridas, para que novas metodologias mais convincentes e atraentes sejam criadas. O objetivo deve ser, portanto, fazer com que os recursos disponibilizados pelas novas tecnologias da informação e da comunicação contribuam para a reflexão e o desenvolvimento do espírito crítico, quebrando as barreiras entre o espaço escolar e o mundo exterior, integrando-os de forma consciente e enriquecedora. Até mesmo a simples transmissão de informação pode ser feita mais ativamente, com recursos de animação e de som, desenvolvendo novas formas de lidar com o conhecimento disponível.

A cibercultura acarretou mudanças significativas nos diversos setores sociais, inclusive no ambiente educacional, o que, de certa forma, modifica também o papel do professor de detentor para um mediador do conhecimento, tendo em vista que os alunos têm acesso as mais diversas informações através dos dispositivos tecnológicos. E isso se reverbera também na metodologia que não mais satisfaz os anseios desses educandos, que requerem uma prática pedagógica mais interativa visando uma aprendizagem mais autônoma, tornando esse processo mais dinâmico, atraente e participativo.

Nesse sentido, para a nossa pesquisa optamos por trabalhar com o site de rede social *Facebook*, pela presença constante nas práticas cotidianas e pela disseminação do seu uso entre os jovens. Dessa forma, são pertinentes as palavras de Couto Júnior (2013, p. 142) a respeito dessa ferramenta:

Não obstante a importância de considerar o facebook nos processos de ensinar e aprender, é igualmente importante reconhecer que as dinâmicas das redes sociais da internet poderiam ensejar um novo olhar que contribuísse para se pensar educações na/com a cibercultura. Mais do que meramente ser utilizado como uma ferramenta na promoção de um ambiente institucionalizado do saber e de se constituir como uma sala de aula virtual, o Facebook se revela importante porque agrega dinâmicas comunicacionais que proporcionam aos professores e estudantes formas outras de tecer “teias complexas de relacionamento com o mundo

O *Facebook*, portanto, favorece a interação entre os sujeitos, amplia as competências comunicativas e viabiliza novas formas de relacionamento. Desse modo, constroem conhecimentos de forma colaborativa através da interação com outros sujeitos. Esse *site* oferece diversos recursos para os seus usuários, dentre eles a criação de páginas, grupos, entre outros. Os grupos do *Facebook* são separados por assuntos diversificados e públicos. Qualquer usuário do site pode criar um ou mais grupos que, de acordo com a vontade do usuário pode ser aberto (todos podem participar e visualizar as postagens) ou fechado (um administrador seleciona os membros que farão parte do grupo). Nesses grupos podem ser postados, fotos, textos, links, vídeos.

Para a nossa pesquisa foi criado um grupo fechado denominado “9º @no A 2014”, que foi utilizado como suporte para os textos de autores conhecidos e dos próprios alunos.

2.5 Compreensão textual

A leitura e o processo de compreensão textual configuram-se como tema central de muitas pesquisas, tendo em vista o fraco desempenho linguístico dos alunos em relação a essas competências. Esses estudos, de certa forma, buscam oferecer um aporte para suprir essa carência cognitiva no que se refere à leitura e compreensão de textos. De acordo com os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 2001, pp. 69-70):

Dessa forma, o processo de leitura implica em atividades cognitivas que vão desde a decodificação até a compreensão do texto. A compreensão não deve ser encarada como um processo mecânico de junção de letras para a formação de palavras, mas antes como um processo que promove uma relação dialógica entre leitor e autor. Portanto, o significado do texto é construído na interação entre o texto, o leitor e o autor.

Para haver compreensão se faz necessário que o leitor atribua significado ao texto, além disso, são de extrema relevância também, no processo, os conhecimentos prévios do leitor tanto os linguísticos quanto os relacionados ao conteúdo tratado no texto. Nesse sentido, entendemos que se não houve

compreensão, o processo de leitura não foi efetivado. A construção de sentido exige reflexão tanto sobre os processos linguísticos, quanto sobre o contexto histórico e os traços ideológicos e culturais.

Em consonância a esse pensamento, Koch e Elias (2009, p. 11) afirmam que “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.” Nessa perspectiva, não é suficiente que o leitor apenas identifique as letras, palavras, sons, imagens ou gestos. A leitura pressupõe atribuição de sentido ao texto por parte de leitor. Endossando a reflexão sobre essa temática, destacamos as palavras de Leffa (1996, p. 143):

O processo da leitura envolve vários aspectos, incluindo não apenas características do texto e do momento histórico em que ele é produzido, mas também características do leitor e do momento histórico em que o texto é lido. O resultado do encontro entre leitor e texto não pode ser descrito, portanto, a partir de um único enfoque. Uma descrição completa do processo da compreensão deve levar em conta, no mínimo, três aspectos essenciais: o texto, o leitor e as circunstâncias em que se dá o encontro.

Nesse contexto, o processo de leitura é permeado pelo jogo interlocutivo entre autor, texto e leitor. Entram em jogo, portanto, não só os elementos linguísticos ou estruturais do texto, mas também os fatores sociais, discursivos, as condições de produção, os objetivos de leitura e os conhecimentos prévios dos leitores. A compreensão se configura como um processo de construção de conhecimento, tendo em vista que o texto não se encontra fechado, finalizado, pois é construído a cada leitura, a cada contato com um novo leitor.

“O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 67). Dessa forma, o papel do leitor não é retirar do texto as ideias ou a tese do autor, menos ainda decodificar o sentido aparente na superfície do texto. O leitor não é passivo diante do texto, pois a ele é atribuído a capacidade de imprimir significados ao texto, de acordo com uma série de conhecimentos ativados no momento da leitura, além do seu objetivo de leitura, das condições em que o texto foi produzido e dos fatores socioculturais. “A leitura é

uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH e ELIAS, 2009, p. 11).

Nesse sentido, a leitura pressupõe a busca, de forma interativa, do sentido manifestado no texto através de uma atitude ativa do leitor. Portanto, a efetivação do processo de compreensão depende não somente do texto, ou da linguagem, ou mesmo do leitor, individualmente, mas da junção de todos esses elementos. “A leitura é a parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 66)

Isto posto, seria relevante adentrarmos em alguns conceitos para melhor compreender a questão da compreensão, tais como as concepções de texto e de leitura. Inicialmente, nos deteremos no conceito de texto, respaldados pelos pressupostos de Koch e Elias (2009, p. 7), compreendido como espaço de interação de sujeitos sociais, nele constituídos, de forma dialógica, onde objetos discursivos e propostas de sentidos são construídas através de ações linguísticas e sociocognitivas estabelecidas ao efetuar seleções significativas entre as diversas formas de organização do texto e entre as variadas alternativas de seleção lexical disponibilizadas pela língua.

Assim sendo, “todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano”, (ANTUNES, 2010, p. 31). O texto seria, portanto, nessa perspectiva, um espaço dialógico interativo entre os sujeitos sociais.

Em se tratando do conceito de leitura, Koch e Elias (2009) admitem três concepções relativas a esse aspecto: a primeira com foco no autor, a segunda com foco no texto e a terceira enfocando a interação autor-texto-leitor. A respeito da concepção cujo enfoque é o autor, Koch e Elias (2009, pp. 9-10) ressaltam:

Nessa concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o **texto** é visto como um produto –lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo. A **leitura**, assim é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os

conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções. (grifos do autor)

Segundo essa concepção, temos um leitor passivo cujo papel se resume à simples captação do pensamento e das intenções do autor, enquanto produtor do texto. “Inicialmente, o texto era concebido como um mero artefato lógico do pensamento do autor. Nesse caso, caberia ao leitor apenas captar essa representação mental e as intenções do produtor” (CAVALCANTE, 2012, p. 18). Dessa forma, o texto é encarado como resultado do pensamento do autor e, conseqüentemente, o processo de leitura se restringe à captação das ideias e intenções do autor, desconsiderando os saberes, experiências e os conhecimentos prévios do leitor.

A segunda concepção, cujo foco se concentra no leitor, encara a “língua como código”, em outras palavras, a língua seria, simplesmente, uma ferramenta de comunicação; e o “sujeito como (pre)determinado pelo sistema”. Nessa concepção, de acordo com Koch e Elias (2009, p. 10):

[...] o **texto** é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Conseqüentemente, a **leitura** é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. Se, na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução. (grifos do autor)

Nesse sentido, essa concepção admite que o texto resulta da codificação, por parte de um emissor, visando a decodificação da mesma pelo leitor. O texto seria, portanto, linear, tendo em vista que todas as informações e sentidos estariam postos no texto. “A ênfase, nessa concepção, reside na ideia de que a principal função do texto seria transmitir informações a um interlocutor passivo”,

(CAVALCANTE, 2012, p. 18). Para tanto, seria necessário apenas o domínio do código por parte do ouvinte/leitor, a quem caberia, tão somente, buscar o significado das palavras e reconhecer as formas de organização do texto para que o ato de ler fosse efetivado. Porém, “a leitura depende não apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação”, (ANTUNES, 2003, p. 77).

Essa concepção desconsidera aspectos fundamentais ao processo de compreensão textual tais como: as condições em que o texto foi produzido, os conhecimentos prévios do leitor, bem como os processos de inferência. Centra-se, desse modo, apenas nos aspectos linguísticos e estruturais do texto. Antunes (2003, pp. 77-78) aponta para essa mesma direção ao mostrar que:

[...] a compreensão da leitura resulta não apenas da interpretação dos elementos linguísticos (lexicais e gramaticais) presentes no texto. Evidentemente, as palavras são necessárias à constituição do texto. No entanto, nem tudo o que é “dito” aparece literalmente na superfície do texto, ou melhor, está dito sob a forma literal das palavras. Há, naturalmente, em qualquer texto, “coisas não explicitadas”, isto é, vazios a serem preenchidos, o que não impede que o texto permaneça interpretável.

Desse modo, nenhum texto é totalmente acabado, pronto, há sempre algumas ideias encobertas, camufladas conferindo ao texto um certo grau de incompletude semântica, propositalmente, deixadas pelo autor para ser descortinado pelo leitor. Nesse sentido, os aspectos linguísticos que estão postos no texto são fundamentais para o processo de compreensão, porém não são os únicos, precisamos levar em conta também os saberes e conhecimentos prévios do leitor. Portanto, ambos se complementam no processo de “reconstrução de sentido e das intenções pretendidas pelo texto” (ANTUNES, 2003, p. 69). O leitor, portanto, produz sentido a partir da relação dos seus conhecimentos, levando em consideração também as “pistas” fornecidas pelo autor. Isso porque, de acordo com Marcuschi (2004, p. 92):

Se o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma atividade de coautoria. Em suma, os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e, parcialmente, completados pelo leitor. Nesta maneira de ver o funcionamento da língua, não é justificável buscar todos os sentidos do texto no texto, como se eles estivessem ali postos de modo objetivo.

O autor/falante, de certa forma, compartilha a responsabilidade de construção de sentidos com o leitor/ouvinte, numa espécie de relação coautoral na qual o texto produz parte do sentido e cabe ao leitor completar o restante. Há, portanto, um diálogo nas entrelinhas, instigando o leitor à reflexão. “Em maior ou menor grau, somos sempre coautores dos textos dos quais resultam nossas compreensões” (MARCUSCHI, 2008, p. 269). Sua função seria, então, construir e recriar o significado da manifestação discursiva de um autor. Sendo assim, os sentidos não se encontram dispostos apenas na superfície textual, mas para efetivar a compreensão, o leitor precisa ativar também os conhecimentos sobre os conteúdos e os contextos socioculturais. Conforme afirma Antunes (2003, p. 84):

Qualquer texto comporta interpretações que requerem mais do que as palavras que lá estão expressas. Ou seja, a totalidade do sentido do texto tem que ser encontrada também em níveis que transcendem a materialidade do texto. Todo leitor traz para o texto seu repertório de saber prévio e vai, com isso, realizando inferências ou interpretando os elementos não explicitados no texto; e vai, assim, compreendendo-o.

Diante disso, é possível afirmar que o sentido de um texto não se materializa somente nas informações, nitidamente, expressas, mas também naquilo que fica subentendido nas entrelinhas do texto. Isto posto, podemos inferir que “em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos seus mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais” (KOCH e ELIAS, 2009, p. 7) O leitor, portanto, utiliza-se dos seus conhecimentos prévios para realizar inferências que o subsidiarão no processo de compreensão textual.

Na terceira concepção, de forma diversa das concepções anteriores, o enfoque centra-se na interação autor-texto-leitor e parte de uma concepção dialógica da linguagem. Assim sendo, a leitura pressupõe uma relação de interação onde o leitor, como sujeito ativo, busca compreender e interpretar o texto baseado nos seus conhecimentos e experiências. Nesse caso, segundo Koch e Elias (2009, pp. 10-11):

Diferentemente das concepções anteriores, na concepção **interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo [...] dos participantes da interação.

Nessa perspectiva, **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexistia a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (grifos do autor)

De acordo com essa concepção, o sentido não se encontra no texto, mas sim na interação estabelecida entre o leitor, ao ativar seus conhecimentos prévios, e o autor, ao deixar pistas textuais, explícitas ou não, que sinalizam suas intenções. Nesse sentido, a interação e a constituição dos interlocutores se estabelecem no próprio texto cujo sentido se constrói no processo interativo entre texto e sujeitos. “O sentido de um texto não está apenas no texto, não está apenas no leitor. Está no texto e no leitor, pois está em todo o material linguístico que o constitui e em todo o conhecimento anterior que o leitor já tem do objeto de que trata o texto” (ANTUNES, 2003, p. 79).

A leitura, portanto, se configura como ação interativa onde os sentidos são produzidos, levando em consideração não só os aspectos linguísticos e estruturais, mas também são relevantes os diversos saberes e conhecimentos que são exteriores ao evento comunicativo. Segundo essa perspectiva, o texto é visto “como

um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos” (CAVALCANTE, 2012, p.19).

Dessa forma, compreendemos que o trabalho com a leitura e a compreensão de textos, no âmbito escolar, deve ser encarado sob uma perspectiva sociointeracionista de linguagem, sem se limitar à mera decodificação de signos linguísticos. A compreensão, portanto, precisa ultrapassar a superfície do texto e utilizar-se de inferências como mecanismo para a produção de sentidos. “Assim, compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas” (ANTUNES, 2010, p. 31).

É pertinente observar ainda que nossas diversas atividades cotidianas são permeadas pela compreensão, precisamos nos fazer entender, compreender seja através da escrita ou da oralidade. A compreensão se estabelece no jogo interativo entre autor-texto-leitor, através de inferências, num exercício de mútua colaboração. A partir de um mesmo texto sentidos diversos são construídos, tendo em vista os diferentes sujeitos em interação com o texto. “Considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto” (KOCH E ELIAS, 2009, p. 21)

As teorias de compreensão são assentadas sob dois paradigmas teóricos: a) compreensão como decodificação ou b) compreensão como inferência. Segundo Marcuschi (2004, p. 94), “De um lado, temos as teorias da compreensão como decodificação, baseadas na noção de língua como código e, de outro lado, aquelas baseadas na noção de língua como atividade, tomando a compreensão como atividade inferencial”

A teoria da compreensão que se estabelece no modelo teórico da decodificação vê o texto como depósito de informações e a língua como código responsável por representar ideias. Segundo o paradigma da decodificação, a compreensão se resumiria a um trabalho de identificação e extração de informações do texto. Conforme Marcuschi (2004, p. 94): “No caso, compreender o texto é apenas decodificar informações inscritas objetivamente”, Nesse caso, os textos seriam transmissores de sentidos e ideias nele codificados, os quais o leitor tem o

papel de decodificar. Assim sendo, compreender se resumiria, simplesmente, a decodificar o conteúdo do texto.

Em se tratando da perspectiva de compreensão como inferência, qualquer compreensão seria resultado da participação do leitor no processo interpretativo, numa ação colaborativa com o autor e o texto. Ainda conforme Marcuschi (2004, p. 94):

Já as teorias que postulam a ideia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo. Assim, o sentido não está nem no texto, nem no leitor, nem no autor, e sim em uma complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação.

Nessa lógica, os sentidos não estariam encerrados no interior do texto, antes seriam construídos na relação interativa autor-texto-leitor. Nessa perspectiva, o texto é suscetível a diversas interpretações, tendo em vista que cada leitor apresenta uma variedade de saberes e conhecimentos, conseqüentemente, a pluralidade de sentidos e interpretações é inevitável, porém é relevante advertir que há limites para a compreensão textual. “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (KOCH E ELIAS, 2009, p. 21).

Um mesmo texto suscita leituras diversas, pode ser lido de modos diferentes. Esses modos diversos são denominados, por Marcuschi (2008, p. 258), de horizontes ou perspectivas diversas e são assim categorizados: falta de horizonte, horizonte mínimo, horizonte máximo, horizonte problemático e horizonte indevido. Cada horizonte determina um tipo de leitura realizado pelo leitor. Vejamos agora como se caracteriza cada um desses horizontes:

- a) Inicialmente, trataremos da falta de horizonte. De acordo com essa concepção, nesse tipo de leitura, o leitor “apena *repete* ou *copia* o que está dito no texto. Permanecer nesse nível de leitura é agir como se o texto só tivesse informações objetivas inscritas de modo transparente” (MARCUSCHI, 2008, p. 258). Baseado nessa perspectiva, o leitor seria apenas um repetidor do conteúdo ou das informações do texto.

- b) No horizonte mínimo, temos a “leitura parafrástica”, “uma espécie de repetição com outras palavras em que podemos deixar algo de lado, selecionar o que dizer e escolher o léxico que nos interessa” (MARCUSCHI, 2008, p.p. 258-259). Em outras palavras, nesse tipo de leitura, a inferência é irrisória, pois o leitor apenas parafraseia o texto.
- c) No horizonte máximo, por sua vez, as inferências são a base do processo de compreensão. O leitor associa às informações postas no texto, os seus conhecimentos prévios. “É uma leitura do que vai nas entrelinhas; não se limita à paráfrase nem fica reduzida à repetição. Esse horizonte representado pelas inferências constitui o horizonte máximo da produção de sentido” (MARCUSCHI, 2008, p. 259).
- d) No chamado horizonte problemático, a leitura ultrapassa, extrapola as informações do texto, localizando-se numa posição limítrofe da interpretabilidade. “São leituras de caráter pessoal, onde o investimento de conhecimentos pessoais é muito grande. Na escola, essa esfera é tida como a da *“opinião pessoal”* e ali se instala quase que um vale-tudo” (MARCUSCHI, 2008, p. 259).
- e) Por fim, o horizonte indevido corresponde a uma área categorizada como inadequada, indevida. “É a área da *leitura errada*” (MARCUSCHI, 2008, p. 259).

Dessa forma, julgamos o horizonte máximo como o tipo de leitura ou perspectiva ideal para a compreensão textual, pois fundamenta-se em inferências geradas a partir da interseção das informações do texto com os conhecimentos prévios do leitor. Esse horizonte transcende a superfície textual, desvendando, através de inferências, o que não foi dito explicitamente, o que está subentendido nas entrelinhas.

A construção dos sentidos depende, além dos elementos linguísticos e estruturais do texto, dos conhecimentos prévios do leitor, das condições de produção do texto, dos métodos de inferência. Isso vai ao encontro do dizer de Marcuschi (2004, p. 94) ao afirmar que

Na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e fatores como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização. Por isso, a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. As inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos.

Portanto, enquanto leitores ativos, faz-se necessário correlacionar os conhecimentos prévios com as informações detectadas no texto, realizar inferências, formular hipóteses. Dessa forma, a compreensão não se reduz somente a uma atividade linguística ou cognitiva, mas sim a um modo de inclusão dos sujeitos no mundo transformando-os em agentes dentro da sociedade. Nesse sentido, “encontra-se reforçado, na atividade de leitura, o papel do **leitor enquanto construtor de sentido**, utilizando-se, para tanto, de estratégias, tais como **seleção, antecipação, inferência e verificação**” (grifos do autor) (KOCH E ELIAS, 2009, p. 13) .

A compreensão da leitura, portanto, se estabelece quando o leitor ativa seus conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos, estruturais, socioculturais, etc., relacionando-os às informações presentes no texto através de inferências. É interessante frisar que os conhecimentos prévios envolvem tanto os conhecimentos que dizem respeito ao tema tratado no texto, quanto aos relativos à linguagem, ao gênero textual, ao contexto de produção, etc. Dessa forma, essa bagagem de saberes que o leitor dispõe e ativa na hora da leitura, promove uma relação dialógica com o autor e o texto colaborando no processo de construção dos sentidos.

Vale ressaltar, ainda, que há sempre uma intenção, um objetivo associado à prática de leitura. Esses objetivos de leitura, portanto, direcionam as estratégias utilizadas pelo leitor durante o processo de compreensão. Na construção de sentidos de um texto, diversos conhecimentos e estratégias cognitivas devem ser acionados. “Na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias **estratégias** cognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória” (KOCH E ELIAS, 2009, p. 39).

Diante disso, é possível inferir que as estratégias cognitivas e os conhecimentos acionados assumem o papel de facilitador do processamento textual. Os conhecimentos, aos quais recorreremos para a construção dos sentidos, fazem

parte de três vastos sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico e interacional.

O conhecimento linguístico engloba o conhecimento sobre as regras de funcionamento e uso da língua, portanto, “ o conhecimento gramatical e lexical” (KOCH E ELIAS, 2009, p. 40). Através dele o aluno é capaz de assimilar o modo como o material linguístico é organizado no texto, os recursos coesivos necessários à remissão e sequenciação textual, a escolha do léxico mais adequado ao assunto. Isto posto, “necessário se faz que o leitor leve em conta aspectos relacionados ao conhecimento e uso da língua, à organização do material linguístico na superfície textual, ao uso dos meios coesivos para introduzir e retomar um referente” (KOCH E ELIAS, 2009, p. 40) O leitor, portanto, precisa fazer uso dos seus conhecimentos linguísticos compreender, dar sentido ao texto.

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, segundo Koch e Elias (2009, p. 40) “Refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos à vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos”. São, portanto, conhecimentos adquiridos através de experiências vividas, saberes gerais sobre o mundo armazenados durante a vida e sócio culturalmente construídos. A ativação desse conhecimento é essencial para a compreensão textual.

O conhecimento interacional compreende quatro tipos de conhecimento: o ilocucional, o comunicacional, o metacomunicativo e o superestrutural. Diz respeito “ às formas de interação por meio da linguagem” (KOCH e ELIAS, 2009, p. 46), ao conhecimento acerca das ações verbais. Em outras palavras, são os conhecimentos mobilizados quando precisamos interagir através da linguagem. O conhecimento interacional “diz respeito à maneira específica como os sujeitos interagem uns com os outros em cada situação de comunicação. Dito de outro modo, o conhecimento interacional tem a ver com o ‘comportamento’ que se decide assumir em cada interação” (CAVALCANTE, 2012, p. 26). Dessa forma, esse conhecimento nos permite saber o que dizer e a qual interlocutor nos dirigir quando estamos diante de uma situação de interação linguística.

Deteremos-nos, brevemente, na caracterização dos conhecimentos relacionados ao interacional. Inicialmente, nos reportaremos ao conhecimento ilocucional que possibilita ao leitor “reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional” (KOCH e

ELIAS, 2012, p. 46). Sendo assim, ao ativar esse conhecimento, o leitor é capaz de identificar as intenções do falante/emissor numa determinada situação de interação.

Segundo Koch e Elias (2009, p. 50), o conhecimento comunicacional refere-se à “quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto”, à escolha da variedade linguística mais apropriada para cada situação interativa, além da adaptação do gênero textual à situação discursiva.

Em relação ao tipo de conhecimento denominado metacomunicativo, Koch e Elias (2009, p. 52) esclarecem:

É aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com o que é produzido. Para tanto, utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual.

Finalmente, o conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais, o qual “permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social” (KOCH E ELIAS, 2009, p. 54). Nele se incluem os conhecimentos a respeito dos gêneros textuais, sobre a forma de organização do texto e de que forma contribuem com as metas projetadas pelo autor.

Diante disso, é possível concluir que o processo de compreensão, de construção de sentidos é permeado pelos diversos tipos de conhecimentos, anteriormente, elencados. Porém, Cavalcante (2012, pp. 24-25) faz questão de enfatizar que esses conhecimentos são divididos apenas para fins didáticos e que “Na verdade, todos os tipos de conhecimentos são ativados na produção e interpretação de um texto”. Sendo assim, faz-se necessário agregá-los para que o processo de compreensão seja efetivo e proficiente. Portanto, a leitura, de acordo com os pressupostos de Koch e Elias (2009, p. 57), configura-se como:

[...] uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes.

Nessa perspectiva, o leitor constrói os sentidos do texto tomando por base os elementos linguísticos, estruturais e estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios. Um leitor proficiente, portanto, deve ativar esse sistema de saberes em favor da compreensão textual, para que “se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”, (BRASIL, 2001, p. 19).

2.6 Gêneros discursivos / textuais

As pesquisas acerca da teoria dos gêneros discursivos/ textuais no âmbito dos estudos linguísticos já existem há muito tempo, porém no Brasil, adquiriu certa popularidade através da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que suscitou uma gama de discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa. Esse documento defende a utilização dos gêneros textuais como ponto de partida para o trabalho com a produção de texto. De acordo com os PCN “Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos os quais geram usos sociais que os determinam”, (BRASIL, 2001, p. 21).

Toda materialização da linguagem se estabelece através de textos, que se manifestam segundo as diversas atividades humanas e são organizados em gêneros. Nesse sentido, ao produzirmos textos, conseqüentemente, produzimos fatos sociais. Por esse ângulo, os gêneros são legitimados pelos sujeitos das comunidades discursivas como modelos constitutivos do processo de sistematização das práticas sociais.

Dessa forma, torna mais significativo esse processo de produção textual ao partir de práticas sociais e do uso cotidiano desses gêneros. Para que o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos/ textuais seja significativo, o texto necessita desempenhar sua função social. Dessa forma, a produção de texto, na escola, deve ser assentada na promoção de práticas sociais comunicativas relacionadas ao contexto de produção, à intenção comunicativa, à esfera discursiva a que o gênero pertence.

O trabalho com os gêneros, pois, potencializa a autonomia do aluno no processo de leitura e escrita, além de proporcionar a concepção crítica dos diversos

gêneros do discurso utilizados no seu dia a dia, tendo em vista que a linguagem resulta das interações nas diversas situações comunicativas. Não podemos dissociar a linguagem das práticas discursivas, muito menos do espaço de ação social de atuação dessas práticas.

Trabalhar sob a perspectiva dos gêneros textuais/ discursivos possibilita maior efetividade no trato com a linguagem por delimitar as ações da linguagem e suas particularidades como objeto de ensino. É pertinente observar ainda que “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 2001, p. 19). Desse modo, entendemos que através do domínio da linguagem os indivíduos adquirem aptidões que lhes permitem acessar informações, expor e argumentar em prol de seus posicionamentos e exercer a sua cidadania.

Todavia, esse trabalho com os gêneros exige uma nova concepção de linguagem, bem como a utilização de novas práticas metodológicas que atendam a esses novos pressupostos teóricos.

Em vista disso, julgamos pertinente tecer algumas considerações a respeito dos gêneros. O vocábulo gênero inicialmente era relacionado somente à perspectiva da literatura, a saber os gêneros literários: lírico, épico e dramático. Em consonância a isso, Bakhtin (1997, p. 281) relata que, inicialmente:

Estudaram-se, mais do que tudo, os *gêneros literários*. Mas estes, tanto na Antigüidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais contudo têm em comum a natureza *verbal* (linguística).

Dessa forma, o autor afirma que os estudos dos gêneros literários não tratava dos enunciados, abordava somente os aspectos artístico-literários desses gêneros. Segundo Bakhtin (1997), também foram estudados os gêneros retóricos (jurídicos, políticos), porém esses estudos não apresentaram nenhuma novidade relevante que pudesse ser acrescentada à teoria antiga. Notava-se, no entanto, uma certa evolução em relação ao estudo dos gêneros literários no que diz respeito ao

enunciado, contudo os gêneros retóricos omitiam a natureza linguística do enunciado. Finalmente realizaram-se estudos sobre os gêneros do discurso cotidiano, todavia pelo seu grau de limitação não se podia ainda chegar a uma definição precisa da natureza linguística do enunciado.

Posteriormente esse termo passou a enfocar também as práticas da fala e da escrita associado às práticas sociais de produção de texto. Dessa forma, o contexto de produção, a circulação e a recepção dos enunciados são aspectos que passaram a ter maior relevância no uso da língua, ou seja, legitimou-se o fato de que os fatores internos e externos à língua exercem influência sobre a linguagem.

Em virtude dos avanços da Linguística, os gêneros adquiriram maior destaque no cenário educacional e aliado a esse desenvolvimento nos estudos dessa teoria contamos com uma ampla bibliografia acerca da noção de gênero, especialmente os pressupostos teóricos de Bakhtin, um dos primeiros a discutir e teorizar os gêneros discursivos.

Nesta pesquisa, buscamos respaldo teórico em Bakhtin (1997), Marcuschi (2003a, 2003b, 2008), Bazerman (2006a, 2006b), entre outros. Iniciamos nossas considerações com Mikhail Bakhtin, filósofo e pensador russo que nos apresenta a noção bakhtiniana de gênero discursivo. Segundo o autor as circunstâncias comunicativas experimentadas pelos indivíduos nas suas práticas sociais estão diretamente associadas às suas práticas de leitura e escrita. E os gêneros do discurso, sejam primários ou secundários “de uma forma imediata, sensível e ágil, refletem a menor mudança na vida social” (BAKHTIN, 1997, p. 285). Entende, ainda, que a linguagem proporciona ao sujeito a oportunidade de se destacar nas situações de interação, tendo em vista que as relações sócio históricas são compreendidas a partir do próprio sujeito.

Estabelece o conceito de dialogismo no qual declara que todo dizer, inevitavelmente, perpassa por outros dizeres e que todos os enunciados são constituídos a partir de outros. Os textos, portanto, originam-se dessa atitude responsiva intrínseca à toda prática de linguagem. Nesse sentido, o locutor, de certa forma, configura-se como um “respondente” tendo em vista que o seu dizer é entremeado de outros dizeres. Segundo Bakhtin (1997, p. 291):

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.

Dessa forma, o discurso não é construído aleatoriamente, posto que sua produção se estabeleça a partir de discursos anteriormente produzidos. Esse confronto de vozes é característico do gênero do discurso, em virtude de sua natureza dialógica. O enunciado abrange todo o conjunto de enunciados que o originaram, “está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997, p. 316). Funciona, de certo modo, como um elo de uma cadeia representativa da comunicação verbal de uma esfera específica.

Esse autor concebe os gêneros discursivos a partir de uma perspectiva discursiva-interacionista. Defende o caráter social de que as práticas de linguagem são dotadas e entende o enunciado como resultante da interação social. Segundo Bakhtin (1997, p. 279) “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”.

Nesse sentido, os enunciados são consequência de trocas sociais que ocorrem em um contexto de produção numa determinada comunidade discursiva/linguística. Diante disso, os gêneros apresentam um caráter social e realizam-se em contextos comunicativos específicos, sendo, portanto, bastante variados. Para Bakhtin (1997, p. 279):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Partindo dessa perspectiva, os gêneros configuram-se como práticas sócio comunicativas que se constroem historicamente, que sofrem influência dos eventos

sociais e que estão sujeitas às situações comunicativas as quais são expostas. Nesse sentido, a esfera discursiva determina o gênero e este se efetiva na totalidade das atividades e situações comunicativas dos indivíduos falantes. Seguindo essa lógica, Bakhtin (1997, p. 284) afirma que:

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

Com base nos pressupostos acima citados, entendemos os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, caracterizados pelo conteúdo temático, estilo, construção composicional e influenciados pelas dimensões sociais, históricas e temporais da esfera social.

Para esse autor todo enunciado pertence a um gênero que é fruto da relação social. Os gêneros caracterizam não somente as formas linguísticas, mas também as práticas sociais, tendo em vista que o discurso é socialmente construído e empregado no dia a dia na execução de tarefas que requerem a mediação da linguagem. Segundo a teoria bakhtiniana, as práticas de linguagem estão associadas às práticas sociais. Dessa forma, essas práticas são construídas e reconstruídas sob o ponto de vista sócio histórico. Desse modo, Bakhtin (1997, p. 301) defende que:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc

Afirma ainda que o uso da língua, em todas as esferas, se dá através de enunciados. “Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*” (BAKHTIN, 1997, p. 301). Deste modo, as práticas sociais discursivas são organizadas e construídas pelos gêneros discursivos.

Divide os gêneros em dois grupos: primários e secundários. De forma que os gêneros primários são entendidos como aqueles comuns no cotidiano do falante, relacionados ao seu dia a dia. Em contrapartida define os gêneros secundários como aqueles que fazem partes das demais esferas de interação social, são, pois, mais complexos e desenvolvidos. Segundo Bakhtin (1997, p. 282)

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica.

Nesse sentido, Bakhtin defende que como integrantes de determinado grupo social ou comunidade discursiva aprendemos a utilizar os gêneros no nosso cotidiano. Dessa forma, entendemos os gêneros como modelos comunicativos globais empregados socialmente. Em contrapartida, é pertinente observar ainda que, para Bakhtin (1997, p. 304):

Os gêneros do discurso são, em comparação com as formas da língua, muito mais fáceis de combinar, mais ágeis, porém, para o indivíduo falante, não deixam de ter um valor normativo: eles lhe são dados, não é ele que os cria. E, por isso que o enunciado, em sua singularidade, apesar de sua individualidade e de sua criatividade, não pode ser considerado como uma *combinação absolutamente livre* das formas da língua, do modo concebido, por exemplo, por Saussure (e, na sua esteira, por muitos lingüistas), que opõe o enunciado (a fala), como um ato puramente individual, ao sistema da língua como fenômeno puramente social e prescritivo para o indivíduo.

Nesse sentido, o autor considera os gêneros como uma espécie de imposição convencionada entre as diversas atividades do homem e a utilização da língua nessas práticas discursivas. Como prática social os gêneros estão sujeitos a coerções e convenções.

Muitas pesquisas em torno dos gêneros discursivos recorrem à proposta de Bakhtin (1997) como aporte teórico para desenvolver seus estudos. Dentre essas

pesquisas, destacamos o trabalho de Marcuschi (2003b, 2008) e os seus preceitos a respeito dos gêneros textuais e suas especificidades.

Segundo o autor, as pesquisas acerca dos gêneros viraram uma espécie de modismo, porém numa concepção diversa da defendida por Aristóteles. A perspectiva aristotélica compreendia três gêneros do discurso retórico: o discurso deliberativo, o judiciário e o epidítico e foi extensivamente desenvolvida na Idade Média.

Marcuschi (2008) constata que o interesse pela teoria dos gêneros vem crescendo bastante e passou a figurar nas reflexões dos estudiosos das mais diferentes áreas, dando a esses estudos um caráter cada vez mais pluridisciplinar. E que a utilização do texto para o ensino da língua é unanimidade entre os linguistas, além de figurar como principal orientação dos PCN's. Porém, chama a atenção para a forma como esta teoria vem sendo aplicada no âmbito escolar, desprezando sua natureza discursiva ao focar somente seus elementos linguísticos gramaticais, lexicais e formais.

Dessa forma, os gêneros são definidos mais pelas suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais e menos por suas particularidades linguísticas e formais. Torna-se pertinente, portanto, observar que a nossa prática em sala de aula, no processo de produção de texto, deve ser pautada no preceito de que os textos materializam discursos reais, são frutos da interação verbal com outrem através de enunciados, não de palavras e frases aleatórias. A escola, portanto, seria o lugar mais apropriado para legitimar as situações de produção e recepção de textos. Em consonância a isso, Marcuschi (2008, p. 77) ressalta que:

O texto acha-se construído na perspectiva da enunciação. E os processos enunciativos não são simples nem obedecem a regras fixas. Na visão que aqui se está propondo, denominada sociointerativa, um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva. Estes aspectos vão exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem.

É interessante ressaltar que a produção discursiva se estabelece a partir de unidades maiores a saber os textos e não mais sob a concepção de que a

comunicação linguística estaria ligada aos fonemas, palavras ou frases soltas. O texto, por sua natureza enunciativa, ultrapassa o plano da frase formando uma unidade de sentido. “O texto é o resultado de ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”, (MARCUSCHI, 2008, pp. 71-72)

Para o autor o “texto é a unidade de funcionamento da língua” (MARCUSCHI, 2008, p.88), tendo em vista sua atuação em circunstâncias comunicativas reais e cotidianas. Desse modo, confere legitimidade ao caráter de língua em funcionamento de que o texto é dotado.

A publicação dos PCN e a conseqüente expansão dos estudos acerca dos gêneros textuais, de certa forma, propiciaram um trabalho mais significativo com o texto no âmbito escolar. Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 89) nos apresenta a sua definição de texto:

um texto não é um artefato, um produto, mas é um evento (uma espécie de acontecimento) e sua existência depende de que alguém o processe em algum contexto. É um fato discursivo e não um fato do sistema da língua. Dá-se na atividade enunciativa e não como uma relação de signos. [...] um texto não se define por propriedades imanentes necessárias e suficientes, mas por situar-se num contexto sociointerativo e por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos.

Nesse sentido, o texto é encarado como um fenômeno e não como artefato ou produto, e tem sua existência atrelada à condição de que alguém o execute em um dado contexto. Configura-se como evento discursivo, decorrente da prática enunciativa e não mais como uma associação de signos do sistema da língua. Resultado da atividade verbal de sujeitos membros de uma dada comunidade discursiva com o intuito de desempenhar ações sociais. Partindo dessa concepção, Marcuschi (2008, p. 150) enfatiza ainda que a análise dos gêneros:

[...] engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas [...] cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse

será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.

Assim sendo, não se pode dissociar a análise dos gêneros da análise textual e discursiva, pois ambas estão atreladas. Tratar de gêneros é diretamente proporcional a tratar da língua em uso, nas diversas situações comunicativas, pois os gêneros textuais são presença constante nas práticas sociais dos sujeitos que fazem uso da língua. Os gêneros são, pois, resultado das exigências advindas das circunstâncias de interação social as quais os sujeitos são submetidos nas suas atividades diárias. De certo modo, esses gêneros são calcados nas situações de comunicação que emanam espontaneamente no funcionamento da linguagem.

Durante muito tempo, os tipos textuais eram o ponto central do ensino de Língua portuguesa, entretanto, nos últimos tempos essa concepção foi ampliada com o advento da teoria dos gêneros. Em relação aos termos tipos textuais e gêneros textuais, Marcuschi (2008, p. 154-155) se propõe a fazer uma distinção entre eles. Quanto aos tipos textuais define-os como:

[...] uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

Portanto, os tipos equivalem às diferentes maneiras de se organizar o discurso concretizados através de gêneros diversificados, desse modo, os gêneros são construídos a partir de tipos textuais. Em contrapartida, os gêneros textuais compreendem características próprias como intenção comunicativa, suporte textual, interlocutores, interação verbal e a esfera discursiva e social na qual circulará. Assim, seguindo essa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 155) define os gêneros textuais como:

[...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. [...] Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

De acordo com o autor, os gêneros textuais são eventos sócio históricos, intimamente ligados à cultura e à sociedade e, de certa forma, contribuem para consolidar as atividades comunicativas cotidianas. Marcuschi (2003b, p. 22-23) refere-se aos gêneros textuais como textos “materializados” com os quais nos deparamos na vida cotidiana, onde manifestam-se traços sócio comunicativos determinados “por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Diante disso, entendemos que o ensino da produção textual deve ser fundamentado na perspectiva dos gêneros, mais precisamente através de enunciados concretos, representados em situações reais de comunicação verbal. “Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia” (MARCUSCHI, 2008, p. 161). O gênero não deve, pois, ser dissociado da realidade social a qual está vinculado, nem tampouco se deve preterir sua conexão com as atividades humanas.

Em relação às diferenças acerca de tipo e gênero textual levantadas por Marcuschi, é interessante observar que o autor defende que não há uma oposição entre os termos, ao invés disso há, sim, uma relação de complementaridade e integração. “Não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento” (MARCUSCHI, 2008, p. 156) O autor procura deixar claro que não existe uma dicotomia nessa diferenciação dos termos, visto que os textos constituem um gênero e, em contrapartida, são produzidas sequências tipológicas diversas em todos os gêneros. Consoante a isso, Marcuschi (2008, p. 156) ressalta que:

[...] não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da linguagem em situações comunicativas da vida diária. Como ainda veremos, toda vez que

desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorremos a algum gênero textual. Eles são parte integrante da sociedade e não apenas elementos que se sobrepõem a ela.

Dessa forma, os gêneros devem ser encarados como elementos constitutivos da sociedade e não exteriores a ela, haja vista que quando nos é requisitada uma dada atividade linguística em situação comunicativa real fazemos uso de um determinado gênero. Os textos são materializados sempre em algum gênero textual. Enquanto os tipos textuais se restringem a *meia dúzia*, a língua conta com um número ilimitado de gêneros, em vista disso há que se considerar a dificuldade em defini-los sob o ponto de vista formal. “Em consequência, estamos submetidos a tal variedade de gêneros textuais, a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta, sendo eles inúmeros, [...], mas não infinitos”. (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Seria, portanto, inviável categorizá-los e tampouco quantificá-los. Consoante a isso, o autor reitera “Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer” (MARCUSCHI, 2008, p. 20). Essa diversidade de gêneros tolhe, de certa forma, uma potencial classificação destes devido ao seu caráter sócio histórico e variável. Essa capacidade de aparecimento e desaparecimento de que os gêneros são dotados, deve-se ao fato de que estes encontram-se diretamente associados às exigências e práticas sócio culturais.

Há uma certa controvérsia quanto à utilização dos termos gêneros textuais e gêneros discursivos. Bakhtin adotou o termo gênero discursivo, entretanto alguns estudiosos, dentre eles Marcuschi (2008), optaram pelo termo gêneros textuais. A respeito dessa questão Marcuschi (2008, p. 154) esclarece sua opção:

Uma das teses centrais a ser defendida e adotada aqui é de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de *gênero textual* no trato sociointerativo da produção linguística.

Marcuschi (2008), entretanto, não considera essa distinção de termos, de fato, muito relevante, pois segundo o autor as expressões mantêm uma certa reciprocidade e podem ser utilizadas em caráter de permuta, exceto nas situações em que se fizer necessário estabelecer de forma específica um dado fenômeno. Apesar de optar pelo termo gênero textual, Marcuschi (2008, p. 154), em uma nota de rodapé, faz questão de ressaltar:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

Desse modo, adota o uso de gênero textual sem, no entanto, discriminá-lo do termo gênero discursivo pois parte de uma concepção de gênero que privilegia os aspectos tanto textuais quanto discursivos.

Partindo das considerações tecidas acerca dos gêneros discursivos/textuais bem como dos pressupostos teóricos apresentados e discutidos neste tópico, entendemos que o processo de ensino/aprendizagem da língua deve ser orientado pelo estudo dos gêneros tendo em vista que, segundo Marcuschi (2008, p.161) “Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero”. Desenvolver um trabalho baseado nos gêneros textuais oportuniza o manejo da língua nas mais diversas situações comunicativas cotidianas.

Marcuschi (2008, p. 163) afirma:

A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros. Nesse contexto, é central a ideia de que a língua é uma *atividade sociointerativa* de caráter cognitivo, sistemático e instauradora de ordens diversas na sociedade.

A linguagem não se estabelece na nossa vida através de meios imateriais, abstratos (fonemas, palavras, frases soltas), mas sim de forma concreta nas situações comunicativas diárias (através de enunciados). A linguagem, pois, se materializa na vida dos sujeitos através dessas práticas discursivas cotidianas e

pelos enunciados construídos. Dessa forma, integra a rotina interacional dos indivíduos e é afetada pela sociedade da qual faz parte.

Consideramos pertinente, ainda, tecer algumas considerações a respeito dos pressupostos teóricos de Bazerman (2006a) em relação aos gêneros. O autor é vinculado à escola de gênero norte-americana, na linha da nova retórica de base pragmática, tendo seus estudos voltados para a dinâmica social da escrita. Lança mão dos conceitos de fatos sociais, atos de fala, gêneros, sistemas de gêneros e sistemas de atividades afim de explicar de que forma “os textos organizam atividades e pessoas [...] como as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimento, fazendo uso de textos” (BAZERMAN, 2006a, p. 19).

Seria, portanto, pertinente compreender esses conceitos abordados pelo autor, tendo em vista sua relevância nos seus estudos acerca dos gêneros. Nesse sentido, Bazerman (2006a, p. 22) explica:

Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um *fato social*. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou *gêneros*, que estão relacionadas a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em *conjuntos de gêneros* dentro de *sistemas de gêneros*, os quais fazem parte dos *sistemas de atividades humanas*.

Nessa perspectiva, cada texto exitoso origina um fato social configurado como uma ação social significativa efetivada pelos atos de fala, que se realizam através de formas tipificadas, os gêneros, cuja relação com outros textos e gêneros se estabelece em circunstâncias afins. A junção dos vários tipos de textos origina um conjunto de gêneros, isto é, “a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir, acomodado em sistemas de gêneros que compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos” (BAZERMAN, 2006a, p. 32) e, são parte dos sistemas de atividades humanas. Dessa forma, entendemos os gêneros como formas tipificadas, organizadas em sistemas hierárquicos.

Ao encararmos a escrita numa visão social, conseqüentemente, legitimamos a noção de que os gêneros não se configuram apenas como formas textuais e sim como formas de vida. Dessa forma, “Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão formas às atividades sociais” (BAZERMAN, 2006b, p. 31). Portanto, os gêneros além de tipificar as formas linguísticas, tipificam também as ações sociais. Em relação ao conceito de gêneros, Bazerman (2006b, p. 23) salienta que:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Mais do que formas, os gêneros configuram-se como modos de vida, maneiras de ser, um espaço onde se materializa a aprendizagem e se constroem os sentidos. O gênero, enquanto ação tipificada, materializa nossas ações e intenções tornando-as compreensíveis a outrem. Os textos, portanto, são frutos do interesse do autor/falante, pois partem dos seus anseios, interesses e intenções. De certa forma, marcam efetivamente a sua presença na sociedade. Nesse sentido, são esclarecedoras as palavras de Marcuschi (2006a, p. 10), na apresentação do livro *Gêneros textuais, Tipificação e Interação* ao afirmar que o princípio fundamental da teoria de Bazerman (2006a) é de que a utilização dos textos além de organizar as ações diárias, gera significações e fatos sociais através de um processo de interação tipificado dentro de um sistema de atividades articulando consideravelmente as ações discursivas. Ainda em relação ao conceito de gêneros, Bazerman (2006a, p. 31) ressalta:

A definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo.

Os gêneros ultrapassam a questão da forma, pois através deles os fatos sociais são sistematizados, tipificando, dessa forma, as práticas sociais. Dominar um gênero, portanto, não equivale a dominar suas características formais, ao contrário, equivale a compreender sua função e a partir daí interagir socialmente. Ao levar em consideração apenas a forma textual dos gêneros, desconsideramos a função e a integração dos sujeitos, isto é, sua participação nas práticas sociais. Desprezamos também que o gênero encontra-se em constante mudança ao longo do tempo. Essa capacidade de transformação evidencia o caráter dinâmico do gênero.

Segundo Bazerman (2006a, p. 31), passamos a compreender melhor os gêneros a partir do momento que os concebemos como “*fenômenos de reconhecimento psicossocial*” integrantes de processos de atividades sociais. Salienta ainda que:

Gêneros são tão-somente os tipos de que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

Bazerman (2006a), portanto, apresenta o conceito de gênero como ação social dentro de um contexto de intencionalidade comunicativa, buscando explicar como as interações verbais se articulam às relações entre sujeitos sócio-historicamente situados. Os gêneros seriam, então, produtos culturais socialmente construídos por uma dada comunidade discursiva. Nesse sentido, o autor desloca a noção de gênero como evento puramente textual para um evento social, uma vez que é tomado como real, concreto. Dessa forma, as práticas sociais são construídas e sistematizadas por meio dos gêneros. Partindo dessa perspectiva de gênero como prática social, os domínios do discurso são estabelecidos pelas condições sociais. “A abordagem social de gênero transforma-o em uma ação social” (BAZERMAN, 2006b, p. 19)

Os gêneros são, portanto, produtos da cultura de dada comunidade discursiva, com papéis sociais específicos e formas e estilos particulares. Nessa

lógica, configuram-se como padrões comunicativos que proporcionam a interação social, convertendo-se em um espaço concreto, real para a aprendizagem em Língua Portuguesa. Isto posto, entendemos que a tão almejada competência discursiva só pode ser alcançada por intermédio da interação verbal, através dos gêneros, no âmbito das práticas sociais. Para tanto, é necessário que o trabalho com os gêneros seja embasado por um substancial conhecimento linguístico, tendo a linguagem como prática cotidiana. Em outras palavras, é preciso reconhecer as práticas discursivas e de que forma são estabelecidas num determinado contexto, para então compreender como os gêneros do discurso organizam as sociedades.

Após as considerações e reflexões constituídas nesse tópico acerca dos gêneros textuais/discursivos, fundamentadas nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) e Bazerman (2006a, 2006b), enfocaremos no tópico seguinte um gênero em especial: a crônica.

2.6.1 Gênero crônica: as histórias do cotidiano

A relevância de se estabelecer um trabalho direcionado às práticas discursivas da leitura e escrita no ensino fundamental, baseados nos pressupostos da teoria dos gêneros /discursivos textuais nos parece ponto pacífico. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 213) ressalta que:

A ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

Nesse sentido, a mediação por parte do professor é imprescindível para que o aluno adquira as competências necessárias para uma significativa e proficiente compreensão e produção de textos. Deve-se, pois, partir de práticas reais de comunicação, enfatizando a função e as características do gênero escolhido, bem como o suporte no qual ele é veiculado. Dessa forma, possibilita que escritor e leitor

se reconheçam como elementos ativos das práticas discursivas e do processo de produção textual.

Associado a isso, as práticas de leitura e escrita devem ser convertidas em práticas prazerosas através de textos motivadores, estimulantes, que instiguem os sentidos e o interesse dos alunos pela leitura e escrita.

Nesse sentido, consideramos a crônica um gênero bastante pertinente para a realização desse propósito, tendo em vista que suas características se prestam à tarefa de fomentar nos sujeitos uma relação mais prazerosa com o texto; seja pela aproximação com o leitor através de uma linguagem simples, leve, beirando a informalidade, seja por narrar acontecimentos cotidianos, mais próximos do universo dos leitores, semelhante a uma conversa fiada entre vizinhos na calçada de casa. Além disso, o trato desses temas do dia a dia é acompanhado de uma reflexão sobre os mesmos, seja através do viés humorístico, lírico, reflexivo, etc. Ademais a crônica oportuniza o contato com novas culturas, com épocas distintas e suas particularidades.

Por esse ângulo, os alunos teriam a sua disposição um repertório de textos curtos, que abordam fatos corriqueiros e típicos do seu cotidiano, o que facilitaria, significativamente, a sua participação em discussões e debates acerca do texto por tratar de temas que eles dominam, que fazem parte do seu universo discursivo. Desse modo, estimularia o senso crítico e a capacidade de argumentação, além de promover à prática da leitura e à produção escrita.

Julgamos pertinente caracterizar o gênero crônica, especificando seus aspectos linguísticos, textuais e discursivos, sua origem, etc. Etimologicamente, a palavra crônica descende do vocábulo latino *Chronica* e do grego *khrónos* (tempo). Partindo dessa acepção, a crônica seria a narração de acontecimentos/fatos em um tempo determinado. Segundo Laginestra e Pereira (2012, p. 20): “Para os antigos romanos a palavra “*chronica*” designava o gênero que fazia o registro de acontecimentos históricos, verídicos, na ordem em que aconteciam, sem pretender se aprofundar neles ou interpretá-los”. Essa concepção do gênero era empregada na Europa, porém, no século XIX, a crônica adquire uma conotação diferente do relato histórico, voltando-se para o registro jornalístico do dia a dia, na época denominado de folhetim, como atestam Laginestra e Pereira (2012, p. 20):

A crônica contemporânea brasileira, também voltada para o registro jornalístico do cotidiano, surgiu por volta do século XIX, com a expansão dos jornais no país. Nessa época, importantes escritores, como José de Alencar e Machado de Assis, começam a usar as crônicas para registrar de modo ora mais literário, ora mais jornalístico, os fatos corriqueiros de seu tempo. É interessante observar que as primeiras crônicas brasileiras são destinadas às mulheres e publicadas como folhetins, em geral na parte inferior da página de um jornal.

Essas publicações, denominadas folhetins, eram dispostas nos rodapés das páginas dos jornais e versavam sobre os mais diversos temas, com o objetivo de entreter os leitores em meios às demais notícias. Segundo Sá (1997, p. 8), a crônica se resumia a “ uma seção quase que informativa, um rodapé onde eram publicados pequenos contos, pequenos artigos, ensaios breves, poemas em prosa, tudo, enfim, que pudesse informar os leitores sobre os acontecimentos daquele dia ou daquela semana”. Esse gênero transita, numa estreita relação, entre as esferas jornalística e literária, relaciona-se à primeira por seu caráter informativo e à segunda pela sua natureza crítico-reflexiva, humorística ou irônica. Sobre essa questão, Cereja e Magalhães (2005, p. 71) reforçam:

Gênero híbrido que oscila entre a literatura e o jornalismo, a crônica é o resultado da visão pessoal, subjetiva, do cronista diante de um fato qualquer, colhido no noticiário do jornal ou no cotidiano. Quase sempre explora o humor; às vezes, diz as coisas mais sérias por meio de uma aparente conversa fiada; outras vezes, despretensiosamente, faz poesia da coisa mais banal e insignificante.

A crônica é considerada um gênero híbrido, por apresentar elementos constitutivos de vários gêneros. Dessa forma, possibilita que o leitor perceba diversas possibilidades de expressão num único gênero. Em relação à classificação estabelecida por Bakhtin (1997) dos gêneros em primários e secundários, podemos dizer que a crônica situa-se numa posição intermediária entre ambos, por apresentar características comuns tanto aos gêneros primários quanto aos secundários. Se aproxima do primário pelo uso de um tom mais informal, mais próximo da conversa, muito comum nas situações comunicativas do cotidiano. Por outro lado, relaciona-se

também com gênero secundário por apresentar circunstâncias comunicativas mais complexas, principalmente escritas.

Seria, portanto, um gênero intermediário tendo em vista que por ser secundário conserva vestígios do primário. A fim de legitimar essa asserção recorremos a Bakhtin (1997, p. 281) que afirma: “Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”.

A crônica, no Brasil, com o decorrer do tempo adquire um caráter mais literário ao inserir elementos como a ironia, o lirismo e poesia. Segundo Cereja e Magalhães (2005, p. 73), o surgimento da crônica, um dos gêneros jornalísticos mais antigos, está associado ao Romantismo e à criação da imprensa e, atrelada a ela, os primeiros jornais e revistas há, aproximadamente, 150 anos. Ainda de acordo com os autores:

A princípio, com o nome de folhetim, designava um artigo de rodapé escrito a propósito de assuntos do dia – políticos, sociais, artísticos, literários. Aos poucos, foi se tornando um texto mais curto e se afastando da finalidade de informar e comentar, substituída pela intenção de apresentar os fatos do cotidiano de forma artística e pessoal. Sua linguagem tornou-se mais poética, ao mesmo tempo que ganhou certa gratuidade, em razão da ausência de vínculos com interesses práticos e com as informações veiculadas nas demais partes de um jornal. De seu surgimento aos dias atuais, a crônica ganhou prestígio entre nós e pode-se até dizer que constitui um gênero brasileiro, tal a naturalidade e originalidade com que aqui se desenvolveu.

Ao passo que o folhetim abordava temas diversos e ocupava um espaço significativo da página do jornal, a crônica contemporânea tornou-se um texto curto e passou a tratar de temas corriqueiros do dia a dia com um toque artístico e particular. A crônica, portanto, agrega à narração de fatos cotidianos um tom sentimental, poético, lírico, por vezes humorístico, irônico ou até mesmo crítico e reflexivo. Caracteriza-se por ser um texto descontraído, curto, com linguagem intermediária entre o formal e o informal. O cronista busca sensibilizar, divertir o leitor, conforme ressaltam Cereja e Magalhães (2005, p. 71):

Registrando o circunstancial do nosso cotidiano mais simples, acrescentando, aqui e ali, fortes doses de humor, sensibilidade, ironia, crítica e poesia, o cronista, com graça e leveza, proporciona ao leitor uma visão mais abrangente, que vai além do fato; mostra-lhe, de outros ângulos, os sinais de vida que diariamente deixamos escapar da nossa observação.

O papel do cronista seria, portanto, captar das situações cotidianas o seu lirismo, humor, ironia e provocar a partir do seu texto a reflexão sobre esses acontecimentos triviais, ou seja, permitir ao leitor ver aquele instante com outros olhos. Dessa forma, o cronista torna o texto mais interessante ao retratar o cotidiano do leitor de uma forma mais acessível, usando de uma linguagem simples e diversas figuras de linguagem. “Ao escrever, os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações do cotidiano, vistas por meio de olhares irônicos, sérios ou poéticos, mas sempre agudos e atentos” (LAGINESTRA E PEREIRA, 2012, p. 21).

Em se tratando da trajetória do gênero Crônica no Brasil, diversos estudiosos consideram a carta de Pero Vaz de Caminha a primeira crônica brasileira, tendo em vista que o mesmo fez um registro preciso do cenário, das particularidades e circunstâncias desse momento histórico. O texto de Caminha, pois, apresenta o preceito básico da crônica: o registro do circunstancial. De acordo com Sá (1997, pp. 6-7)

Daí o cuidado em reafirmar que ele escreve após ter ido à terra “para andar lá com eles e saber de seu viver e maneiras”: a observação direta é o ponto de partida para que o narrador possa registrar os fatos de tal maneira que mesmo os mais efêmeros ganhem uma certa concretude. Essa concretude lhe assegura a permanência, impedindo que caiam no esquecimento, e lembra aos leitores que a realidade – conforme a conhecemos, ou como é recriada pela arte – é feita de pequenos lances. Estabelecendo essa estratégia, Caminha estabeleceu também o princípio básico da *crônica*: registrar o circunstancial.

Nossa literatura nasceu, pois, de uma circunstância. Nasceu da crônica.

As palavras de Sá (1997) reforçam o caráter original do texto de Caminha, não como simples relato ou descrição na nova terra, mas sim como recriação da realidade através da arte. A observação, portanto, precede a escrita, é o ponto de

partida para o registro dos acontecimentos conferindo-lhes materialidade. Isso posto, podemos assentir a declaração de que a origem da nossa literatura tem origem no circunstancial: na crônica.

Fazendo um retrospecto do itinerário da crônica no Brasil, a partir da carta de Pero Vaz de Caminha até as crônicas contemporâneas verificamos que sua trajetória foi marcada por muitas transformações em decorrência de fatores sociais, culturais, históricos. Do registro da carta de Caminha “[...] conservou a marca de registro circunstancial feito por um *narrador-repórter* que relata um fato não mais a um só receptor privilegiado com el-rei D. Manuel, porém a muitos leitores que formam um público determinado” (SÁ, 1997, p. 7). Hodiernamente, esse gênero desempenha o papel de entreter, divertir, promover a reflexão do leitor através de textos leves, despretensiosos, de linguagem simples, com temáticas menos densas.

Paulo Barreto (1881-1921), cronista da época dos folhetins constatou que a chegada da modernidade demandava mudanças nos hábitos e na conduta dos cronistas, os autores dos folhetins. Diante disso, passou a buscar a notícia, a informação *in loco*, ao invés de esperá-la na redação do jornal para em seguida transformá-la em crônica. Passou a frequentar diversos lugares antes inexplorados como morros, ambiente elegantes, requintados e também os boêmios em busca de material para suas crônicas (SÁ, 1997, p. 8). Usando o pseudônimo de João do Rio, provocou uma verdadeira reviravolta na produção folhetinesca da época a partir de mudanças no enfoque, na linguagem e na estrutura dos folhetins. De acordo com Sá (1997, p. 9):

Com essa modificação, João do Rio consagrou-se como o cronista mundano por excelência, dando à crônica uma roupagem mais “literária”, que, tempos depois, será enriquecida por Rubem Braga: em vez do simples registro formal, o *comentário* de acontecimentos que tanto poderiam ser do conhecimento público como apenas do imaginário do cronista, tudo examinado pelo ângulo subjetivo da interpretação, ou melhor, pelo ângulo da recriação do real.

A crônica brasileira apresenta nuances diferentes em relação às de outros países, tendo em vista as suas diferenças sociais e culturais. Os nossos cronistas expressam vivências e sentimentos particulares do universo cultural brasileiro, enquanto os cronistas de outros países se limitam a narrar de forma objetiva e

sucinta pequenos episódios suprimindo qualquer sentimento particular do autor. (LAGINESTRA E PEREIRA, 2012, p. 21).

Esse gênero apresenta características peculiares que o diferenciam de outros gêneros. Inicialmente, nos remetemos, com a anuência de Laginestra e Pereira (2012, p. 21), aos modos de produção:

Se usa o tom da poesia, o autor produz uma prosa poética [...] Mas elas podem ser escritas de uma forma mais próxima ao ensaio [...] ou ser narrativas [...] As crônicas podem ser engraçadas, puxando a reflexão do leitor pelo jeito humorístico [...] ou ter um tom sério. Outras podem ser próximas de comentários, como as crônicas esportivas ou políticas.

Dessa forma, de acordo com o tom da narrativa – humorístico, lírico, irônico ou crítico – o cronista propõe-se a divertir, emocionar, provocar reflexão, envolver o leitor. Usando de estilo e criatividade, o cronista narra um fato cotidiano sob um novo ponto de vista, desvendando um viés antes inexplorado ou evidente demais para ser observado. Consoante a esse pensamento, Sá (1997, p. 10) afirma que:

o artista que deseje cumprir sua função primordial de antena do seu povo, captando tudo aquilo que nós outros não estamos aparelhados para depreender, terá que explorar as potencialidades da língua, buscando uma uma construção frasal que provoque significações várias (mas não gratuitas ou ocasionais), descortinando para o público uma paisagem até então obscurecida ou ignorada por completo.

Nesse sentido, caberia ao cronista revelar ou desvendar uma circunstância, aparentemente, imperceptível para o leitor pela sua obviedade. Por meio do olhar do cronista o banal, o corriqueiro ganha novos ares, novos significados e a partir daí passando a figurar como algo singular. “Afinal, ele é o espião que nos passa o segredo da existência numa mensagem codificada, que é, sem dúvida alguma, *literatura*” (SÁ, 1997, p. 20).

A crônica caracteriza-se pela brevidade da narrativa, linguagem informal, espontânea, foco narrativo em primeira ou terceira pessoa (narrador-personagem ou narrador-observador) e, geralmente, apresenta poucos personagens. O enredo,

frequentemente, apresenta um elemento surpresa e o desfecho pode ser aberto, conclusivo ou surpreendente. É pertinente observar que, no desfecho aberto, o leitor torna-se uma espécie de coautor, pois é convidado à reflexão, a dar continuidade a narrativa. "Em geral, na crônica a narração capta um momento, um flagrante do dia a dia; o desfecho, embora possa ser conclusivo, nem sempre representa a resolução do conflito, e a imaginação do leitor é estimulada a tirar suas próprias conclusões" (LAGINESTRA E PEREIRA, 2012, p. 22)

Apesar de sua temática estar sempre atrelada a um fato contemporâneo, a crônica é suscetível à fugacidade do tempo. Essa transitoriedade atrelada à crônica deve-se ao seu suporte inicial: o jornal, que lhe como deixa como legado " [...] a sua precariedade, esse seu lado efêmero de quem nasce no começo de uma leitura e morre antes que se acabe o dia [...]" (SÁ, 1997, p. 10). Sua efemeridade, no entanto, não se aplica à crônica literária, conforme atestam Laginestra e Pereira (2012, p. 21):

Nem todas as crônicas resistem ao tempo. Publicadas em jornais e revistas, são lidas apenas uma vez e, em geral, esquecidas pelo leitor. A crônica literária, no entanto, tem longa duração e é sempre apreciada pelo estilo de quem a escreve e pelo tema abordado. A produção de crônicas literárias é muitas vezes tarefa "encomendada" a escritores já reconhecidos pela publicação de outras obras, como contos e romances. São esses autores que, usando recursos literários e estilo pessoal, fazem seus textos perdurarem e serem apreciados apesar da passagem do tempo. Para conseguir esse efeito, os escritores não destacam os fatos em si, mas a interpretação que fazem deles, dando-lhes características de "retrato" de situações humanas atemporais. Os temas geralmente são ligados a questões éticas, de relacionamento humano, de relações entre grupos econômicos, sociais e políticos.

Nesse sentido, os autores dessa modalidade de crônica vencem a passagem do tempo através do caráter literário de seus textos, assegurando-lhes duração e atemporalidade. Para tanto, os cronistas recorrem aos recursos literários tais como a inventividade, o estilo, as figuras de linguagem etc. "Tempera os fatos diários com humor, ironia ou emoção, revelando peculiaridades que as pessoas, em sua correria, deixam de perceber", (LAGINESTRA E PEREIRA, 2012, p. 29).

O gênero crônica, portanto, configura-se como uma importante ferramenta para o desenvolvimento de metodologias que auxiliem no processo ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual. Contribui, ainda, para a formação de leitores tendo em vista suas características e a facilidade de acesso que motivam e intensificam as práticas de leitura. De acordo com Sá (1997, p. 12):

Em nome dessa aparência amena é que muitas vezes nos desobrigamos de pensar a vida. Em nome dessa mesma aparência, o escrivão do cotidiano compõe um claro caminho, através do qual o leitor reencontra o prazer da leitura e – mesmo que não o perceba – aprende a ler na história “inventada” a sua própria história.

É um gênero com o qual o aluno estabelece uma relação de identificação, seja pela linguagem simples, espontânea ou pela abordagem de temas relacionados ao cotidiano, além disso, simultaneamente, promove a discussão e a reflexão crítica em relação a vida e ao comportamento humano. Nesse sentido, contribui para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica do aluno que passa a atuar, significativamente, na formação crítica e reflexiva da sociedade em que está inserido.

Após a apreciação teórica realizada neste capítulo que nos ofereceu os pressupostos teóricos necessários para a análise do nosso *corpus*, passaremos agora ao capítulo metodológico.

CAPÍTULO 3: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para se fazer pesquisa é essencial definir o tipo de pesquisa a ser adotado o qual, conseqüentemente, depende dos objetivos do estudo e do caráter do problema. Esse capítulo detalha o percurso metodológico seguido nessa pesquisa, apresentando o tipo de estudo, o método, descreve o universo pesquisado para obtenção e geração de dados, assim como seu modo de coleta.

3.1 Caracterização da pesquisa

Os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados se caracterizam por uma abordagem qualitativa, pois tem como objetivo principal interpretar o fenômeno no contexto em que ocorre. Esse tipo de pesquisa caracteriza-se por uma intensa e prolongada observação de um ambiente, o registro dos eventos ocorridos nesse ambiente no decorrer da pesquisa e a descrição, interpretação e análise dos dados colhidos. Nesse sentido, o pesquisador tem participação efetiva, necessitando, para tanto, observar a situação mais de perto, deslocando-se para a escola e intervindo na sala de aula.

De acordo com Chizzotti (2008, p. 28):

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa pressupõe o estudo e análise das práticas em seu ambiente natural, no nosso caso, a sala de aula, mantendo uma relação direta e constante com cotidiano dos sujeitos da nossa pesquisa. Nessa perspectiva, o pesquisador adota o ambiente escolar como objeto de pesquisa.

“A preocupação de quem adota essa abordagem é com a descrição e apresentação da realidade tal como é em sua essência, sem o propósito de introduzir informações substanciais nela”, (GRESSLER, 2007, p. 43)

Dentre as várias contribuições da pesquisa qualitativa destacamos a competência em compreender os fenômenos referentes ao âmbito escolar, tendo em vista que revela as peculiaridades do cotidiano escolar. Propiciando, dessa forma, uma aproximação significativa entre teoria e prática, além de mecanismos eficientes para interpretar as questões relacionada ao ambiente educacional.

Com base nos objetivos, nossa pesquisa classifica-se como descritiva, pois tem como objetivo observar, registrar, descrever e analisar as características de uma população, fenômeno ou processo. Sobre esse tipo de pesquisa, Gressler (2007, p. 59) esclarece:

A pesquisa descritiva é usada para descrever fenômenos existentes, situações presentes e eventos, identificar problemas e justificar condições, comparar e avaliar o que os outros estão desenvolvendo em situações e problemas similares, visando aclarar situações para futuros planos e decisões. Não procura, necessariamente, explicar relações ou testar hipóteses provando causa e efeito.

Em suma, o processo descritivo tem como objetivo identificar, descrever fenômenos, situações, eventos, bem como apontar problemas estabelecendo relações entre as variáveis no objeto de estudo analisado. Pretende investigar a regularidade de um fenômeno, além de suas características, natureza e ligação com outros fenômenos. Ainda tratando desse tipo de pesquisa, Gil (2002, p. 42) acrescenta:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob esse título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionários e a observação sistemática.

Nesse modelo de pesquisa, realiza-se uma análise das relações entre as variáveis par uma posterior determinação dos efeitos resultantes após a coleta de dados. Propõe-se a descrever as características, particularidades ou relações verificadas no fenômeno investigado. “Pesquisa descritiva não é mera tabulação de dados: requer um elemento interpretativo que se apresenta combinando, muitas vezes, comparação, contraste, mensuração, classificação, interpretação e avaliação” (GRESSLER, 2007, p. 54)

Assim sendo, após recolher os dados e descrevê-los passamos à etapa de interpretação. Para tanto, lançamos mão da análise interpretativa para compreender os dados levantados.

Em relação às técnicas e instrumentos de coleta caracteriza-se como pesquisa interventiva, tendo em vista que se fez necessária uma intervenção na sala de aula para a obtenção de parte do nosso *corpus*, a qual relatamos no tópico 3.3. Segundo Rocha (2003, p. 66) “A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico”. Nesse sentido, procura acompanhar as práticas no seu cotidiano e propõe uma ação interventiva que modifica a realidade sócio-política. Consoante a isso, Rocha (2003, p. 71) ainda ressalta “Na pesquisa-intervenção, não visamos à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto”. Sobre a relação entre pesquisador e objeto pesquisado a autora salienta sua dinamicidade e o seu poder de determinar os próprios caminhos da pesquisa. (ROCHA, 2003, p. 72).

A presente pesquisa busca promover o domínio das habilidades de compreensão e produção do gênero crônica através do uso do *Facebook*, possibilitando que a aquisição do letramento digital se converta numa competência que favoreça o processo de ensino-aprendizagem. Dentre as novas tecnologias escolhemos a Internet, mais precisamente o *Facebook*, como tecnologia a ser utilizada para este fim, tendo em vista que o nosso aluno encontra-se imerso nesse ambiente digital.

Nosso trabalho consistirá na análise dos comentários dos alunos sujeitos da pesquisa nas postagens do grupo 9º @no A 2014, investigando a utilização de horizontes ou modos de leitura e a ativação dos sistemas de conhecimentos pelos sujeitos voluntários da pesquisa no processo de leitura e compreensão do gênero

crônica. Bem como da identificação da presença de elementos característicos do gênero crônica nas produções textuais dos alunos sujeitos da pesquisa, tais como: tema cotidiano, foco narrativo, linguagem informal, tom e o desfecho, com o objetivo de averiguar se houve avanço, evolução ou melhoria na habilidade de escrita do gênero crônica por parte desses alunos a partir da utilização desse novo suporte de texto.

3.2 Delimitação do *corpus*

Nosso *corpus* é constituído de 20 textos (10 textos coletados na 1ª etapa da intervenção e os outros 10 coletados ao final da intervenção) produzidos pelos alunos que compõem a nossa amostra, além dos seus comentários postados no grupo do *Facebook* “9º @NO A 2014”. A turma escolhida é composta de 26 alunos, contudo escolhemos trabalhar com apenas 10, e seus respectivos autores constituirão a nossa amostra. Usamos o seguinte critério para selecionar os 10 textos: 5 textos que apresentam menos características do gênero crônica e 5 que contemplam mais características do gênero. Desse modo, nosso recorte investigativo é constituído pelos textos e comentários produzidos por 10 alunos voluntários. É pertinente ressaltar que os responsáveis pelos participantes da pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido concordando com a análise e publicação, nessa pesquisa, dos seus textos e comentários, como podemos atestar em anexo.

3.3 Caracterização do *lócus*

Nesse contexto, o nosso *locus* de pesquisa é a Escola Municipal Manoel Viana dos Santos, localizada à Rua Antônio Pedro, número 13, no Bairro Miguel Batista, pertencente ao município de Belém de Brejo do Cruz – PB. A escola abriga 738 alunos nos seguintes segmentos: Ensino Fundamental I (9 turmas), Ensino Fundamental II (11 turmas), EJA (6 turmas), além do Programa Mais Educação (Ensino Integral) com 128 alunos. A maioria dos alunos é de classe baixa, oriundos da zona urbana.

3.4 Plano de intervenção

Com o intuito de alcançar nossos objetivos e responder nossas questões de pesquisa, que já foram explicitados na introdução, e também de atender a um dos objetivos fundamentais do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS que seria capacitar os professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, a fim de oferecerem contribuições no que concerne à melhoria da qualidade do ensino no Brasil, consideramos necessária uma intervenção nas aulas de Língua Portuguesa.

Por entender que essa ferramenta digital, o *Facebook*, pode ser convertida em ferramenta pedagógica capaz de motivar a participação do aluno, promover a interação entre aluno/aluno, aluno/professor, propomos a criação de um grupo nesse *site de rede social* com o objetivo de criar um espaço onde os alunos pudessem publicar seus textos, interagir com os textos dos colegas através de comentários acerca dos textos postados. Dessa forma, esse *site* seria utilizado como suporte de texto para as produções dos alunos o que ampliaria as perspectivas de leitor desses textos, tendo em vista que os alguns alunos só admitem o professor como o único leitor de suas produções. Pretendemos comprovar que o *Facebook* pode ser um instrumento de aprendizagem da leitura e da escrita, de forma interativa e crítica, e verificar a possível evolução da escrita do gênero crônica por parte dos alunos depois da utilização dessa ferramenta.

Apresentamos, nesse momento, a nossa intervenção através de uma sequência didática:

- Sugestão da criação do grupo no *Facebook* para a turma;
- Criação de *e-mail* e perfil no *site* (para os alunos que ainda não possuíam conta);
- Discussão sobre a criação e o modo de funcionamento de um grupo no *Facebook* e de que maneira poderiam participar e comentar as postagens;
- Criação e escolha do nome do grupo feita pelos alunos junto com o professor;
- Apresentação de várias crônicas, em sala de aula, para que os alunos se familiarizassem com o gênero e estabelecessem uma relação mais prazerosa com os textos, tais como “Cobrança” e “Tormento não tem idade”, ambas do escritor

Moacyr Scliar e “A última crônica” de Fernando Sabino. tarefa de fomentar nos sujeitos uma relação mais prazerosa com o texto

- Discussões sobre as crônicas e apresentação de suas características, tais como: a origem da crônica, o tom (lírico, humorístico, reflexivo, etc.), suporte para publicação, o público alvo;
- Produção de uma crônica pelos alunos com tema livre;
- Postagem no grupo da crônica “De volta ao primeiro beijo”, de Moacyr Scliar;
- Orientações para os comentários da postagem feita pelos alunos no grupo (Os comentários deveriam versar sobre as impressões causadas pelo texto, a sua ideia central, o tom escolhido pelo autor, se houve um elemento surpresa, etc.)
 - Postagem da crônica “Um dia de merda”, de Luiz Fernando Veríssimo;
 - Postagem da crônica de João Valadares sobre a derrota do Brasil na Copa do Mundo 2014 para a seleção da Alemanha 7x1 (com o intuito de diversificar os temas das crônicas e visando aumentar a participação dos alunos, principalmente dos meninos, que se mostraram receosos para comentar as postagens);
 - Escolha de dois textos dentre as produções dos alunos para ser postados no grupo e, conseqüentemente, comentados pela turma assim como as crônicas postadas anteriormente;
 - Postagem dos textos dos alunos;
 - Produção da crônica

Após a apreciação em relação aos métodos adotados nesta pesquisa, bem como passemos agora ao capítulo de análise e interpretação dos dados.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O presente capítulo apresenta a análise e interpretações feitas a partir dos dados coletados no plano de intervenção, procurando, dessa forma, estabelecer um diálogo entre teoria e prática. O nosso *corpus* é composto pelos comentários nas postagens (crônicas), publicadas no grupo do *Facebook* 9º @no A 2014, da Escola Municipal Manoel Viana dos Santos, *locus* da pesquisa, e pelas crônicas produzidas pelos dez sujeitos voluntários da pesquisa.

Os comentários das postagens foram analisados com base nos pressupostos teóricos de Koch e Elias (2009), Marcuschi (2008) e Cavalcante (2012) a respeito da compreensão textual. Koch e Elias (2009) tratam das concepções de leitura, da pluralidade de leituras e sentidos, dos sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico e interacional. Por outro lado, Marcuschi (2008) aborda o processo inferencial, as concepções de leitura e os diversos modos de ler um texto, por ele categorizados como horizontes e assim classificados: falta de horizonte, horizonte mínimo, horizonte máximo, horizonte problemático e horizonte indevido. Os comentários postados pelos alunos no grupo 9º @no A 2014 versam sobre as crônicas postadas nesse suporte e foram analisados com base nas seguintes categorias:


- Os horizontes ou modos de leitura de um texto, discutidos por Marcuschi (2008), investigando qual o modo de leitura ou horizonte utilizado pelos sujeitos no processo de leitura e compreensão.
- Os sistemas de conhecimentos, abordados por Koch e Elias (2009), onde analisamos quais são os tipos de conhecimentos ativados pelos alunos no processo de leitura e compreensão.

Em relação à análise das produções dos alunos, as crônicas, nosso aporte teórico fundamenta-se nos estudos de Jorge de Sá (1997), Laginestra e Pereira (2012) e Cereja e Magalhães (2005). Nossa investigação, nesse caso, consiste em identificar nas produções a presença de elementos característicos do gênero crônica, tais como: tema cotidiano, foco narrativo, linguagem informal, tom e o desfecho.

A priori, vejamos o *print screen* da foto de capa do grupo 9º @no A 2014, criado no *Facebook*, e sua descrição feita pela professora titular da turma:



Figura 2: Foto de capa do grupo

 **Ana Carina** atualizou a descrição. ▼
3 de agosto de 2014

Grupo destinado à divulgação de textos diversos, bem como dos textos produzidos pelos alunos do 9º ano A, da Escola Municipal Manoel Viana dos Santos. O grupo busca incentivar o desenvolvimento da capacidade leitora escritora dos alunos membros, bem como desenvolver as habilidades de argumentação, interpretação e comunicação e apresentar as ações educativas desenvolvidas em sala de aula e como forma de alcançar e melhorar nossos resultados na aprendizagem da leitura e da escrita.

Descurtir · Comentar


 Você, Mariana Dantas, Millena Moura, Joy Igo Cdo e outras 2 pessoas curtiram isso. ✓ Visualizado por 17

Figura 3: Descrição do grupo

De acordo com a descrição apresentada acima, o grupo tem como objetivo servir de suporte textual para textos diversos, inclusive dos alunos, bem como desenvolver as competências de leitura, compreensão e produção textual. Espera-se, como objetivo geral do grupo, que os resultados na aprendizagem da leitura e da escrita sejam melhorados através do desenvolvimento dessas habilidades.

Isto posto, passemos agora à análise e interpretação dos dados nos tópicos a seguir.

4.1 Compreensão textual

O nosso propósito, nesse tópico, é analisar os comentários do grupo 9º @no A 2014 investigando a utilização de horizontes ou modos de leitura e a ativação dos sistemas de conhecimentos pelos sujeitos voluntários da pesquisa no processo de leitura e compreensão das crônicas postadas no grupo.

Para tanto, faz-se necessário identificar as postagens através de um código para referenciá-las, bem como os comentários dos alunos. Decidimos codificar as postagens com a abreviação P, e os comentários dos alunos com as letras CA, seguidas de uma sequência numérica. Vejamos P1 (para a primeira postagem), P2, P3, P4 e P5, e os comentários CA1 (para comentário do aluno um), CA2, CA3, CA4, CA5, CA6, CA7, CA8, CA9 e CA10. Portanto, serão assim citados no decorrer da análise.

As postagens e seus respectivos comentários são apresentados no corpo da nossa pesquisa através de *printscreen*, isto é, são transferidas da plataforma do grupo em forma de imagem, respeitando, assim, seu *layout* original.

As categorias de análise foram constituídas através da leitura do *corpus*, nesse caso, os comentários relacionados às postagens, assim como na investigação teórica dos conceitos e definições acerca de compreensão textual.

Analisamos, portanto, o *corpus* a partir das categorias apresentadas por Marcuschi (2008) sobre os horizontes ou modos de leitura e Koch e Elias (2009) acerca dos sistemas de conhecimentos. Investigamos, nos comentários, o modo de leitura ou horizonte empregado no processo de leitura e compreensão textual, bem como a ativação dos sistemas de conhecimentos.

4.1.1 Horizontes ou modos de leitura

De acordo com Marcuschi (2008), a leitura de um mesmo texto pode ser realizada de modos diferentes, denominados pelo autor de horizontes e classificados dessa forma: falta de horizonte, horizonte mínimo, horizonte máximo, horizonte problemático e horizonte indevido. Investigamos, nesse momento, qual o modo de leitura ou horizonte utilizado nos comentários das postagens no decorrer do

processo de leitura e compreensão textual. Para tanto, utilizamos as postagens 1 e 4 (ver os anexos) e os respectivos comentários dos alunos voluntários.

É importante ressaltar que, nesse subtópico, não foram analisadas, nos comentários, prováveis falhas relacionadas à ortografia ou à gramática normativa, por entendermos que esse ambiente virtual, mais especificamente essa plataforma, apresenta um tipo de linguagem característica, que permite aos usuários se expressarem de forma mais espontânea, sem se prender a regras ou convenções da escrita.

4.1.1.1 Falta de horizonte

Esse tipo de leitura caracteriza-se pela repetição ou cópia do que está posto no texto. Nesse caso, o leitor apenas repete as informações do texto, desconsiderando o conteúdo implícito nas entrelinhas. Dessa forma, de acordo com Marcuschi (2008, p. 238) “Os textos seriam portadores de significações e conteúdos objetivos por eles transportados e nós, como leitores ou ouvintes, teríamos a missão de apreender esses sentidos ali objetivamente instalados”.

Não encontramos, entre os comentários, nenhum exemplo da categoria falta de horizonte. Acreditamos que a explicação para essa ausência seja pelo fato de que a falta de horizonte é mais comum em questões de interpretação mais específicas, onde o aluno procura a resposta para aquele questionamento e copia o trecho do texto *ipsis litteris*. O que não aconteceu na nossa pesquisa, tendo em vista que os alunos ficaram à vontade para comentar as postagens, descrevendo suas impressões sobre o texto sem estarem presos a questões definidas. Além do que, a utilização dessas questões nesse ambiente virtual, desconstruiria a ideia inicial de inovar a prática educacional com a utilização do *Facebook* como ferramenta pedagógica e acabaria por transformar essa prática numa reprodução dos exercícios tradicionais de interpretação textual, tão comuns na sala de aula. Nesse caso, haveria mudança apenas no tipo de suporte utilizado para veicular o texto: do livro para o *Facebook*.

Atentemos para os seguintes comentários a respeito da postagem 4:

CA5 P4

Boa Crônica , tem um tom humorístico e sugestivo

CA10 P4

Gostei bastante interessante da crônica, me identifiquei muito, adoro vaqueijada, foi legal o elemento surpresa, adorei

CA6 P4

boa crônica, com tom humorístico
tem também um título sugestivo

Percebemos que os comentários de A5, A6 e A10 não contemplam a categoria falta de horizonte, pois os alunos não repetem ou copiam as informações do texto, limitam-se às suas impressões pessoais acerca do texto e do assunto nele tratado, como podemos observar nos trechos dos comentários de CA5 “Boa Crônica”, de CA6 “boa cronica” e de CA10 “ Gostei bastante interessante da crônica, me identifiquei muito, adoro vaqueijada [...] adorei”. Além disso, fizeram referência a algumas características do gênero crônica, tais como: o tom, o desfecho, a presença de um elemento surpresa etc., tendo em vista que esse conteúdo era tratado em sala de aula, como podemos observar em CA5 “tem um tom humorístico e sugestivo”, em CA6 “com tom humorístico, tem também um título sugestivo” e em CA10 “ Foi legal o elemento surpresa”.

4.1.1.2 Horizonte mínimo

Nesse modo de leitura, o texto é parafraseado pelo leitor, ou seja, é reproduzido utilizando outras palavras. “Certamente, vamos colocar alguns elementos novos, mas nossa interferência será mínima e a leitura fica ainda numa atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras” (MARCUSCHI, 2008, p. 259).

Semelhante à categoria anterior, também não encontramos exemplos de horizonte máximo nos comentários analisados, pelo mesmo motivo mencionado

anteriormente em relação à falta de horizonte. Sendo assim, observemos os comentários a seguir acerca da P4:

CA1 P4

Uma Boa Crônica, Muiita Criativa, Comm Um Elemento Surpresa Muito Interessante, Com Um Tom Humorístico e Com Um Título Sugestivo! Gosteei Muito Dela, Achei Bem criativa...

CA2 P4

Gostei muito, e fiquei surpresa no final da crônica, ela tem um tom humorístico e um título que chama a atenção do leitor que gosta desse esporte e também é sugestivo!

CA10 P4

Gostei mt da cronica de meu colega, jamais esperavamos q o final fosse este, e isso tornou a cronica bastante interessante e deu um tom humorístico.

Verificamos que os comentários acima expostos não podem ser associados ao horizonte mínimo, pois não há paráfrase do texto apenas a opinião das alunas em relação à crônica apresentada em “Achei Bem criativa...” no CA1, em “Gostei muito” no CA2 e “ Gostei mt da cronica de meu colega” no CA10. Além disso, há algumas observações relativas às particularidades do gênero crônica que também não caracterizam esse tipo de horizonte, como observamos em “ Comm Um Elemento Surpresa Muito Interessante, Com Um Tom Humorístico e Com Um Título Sugestivo” no CA1; em: [...] ela tem um tom humorístico e um título que chama a atenção do leitor que gosta desse esporte e também é sugestivo” no CA2 e em “ [...] deu um tom humorístico” no CA10..

4.1.1.3 Horizonte máximo

Nessa perspectiva de leitura, a base do processo de compreensão são as inferências, quer dizer, “as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos

personais ou outros não contidos no texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 259). Nesse caso, não há paráfrase ou repetição das ideias do texto, mas sim uma associação das informações do texto com os conhecimentos prévios do leitor resultando na construção de sentido.

Verificamos que os comentários abaixo situados, partem de inferências construídas a partir da associação das informações do texto aos conhecimentos prévios das autoras sobre o tema: o primeiro beijo. São inseridas informações e conhecimentos diversos (pessoais ou de mundo) no texto, que colaboram para a construção de sentidos. Dessa forma, constatamos a utilização do horizonte máximo em CA1 P1e CA2 P1. Vejamos:

CA1 P1

Gostei muito dessa crônica. Achei ela muito interessante, pois ela fala de um beijo que jamais foi esquecido, e que ficou marcado na vida de duas pessoas. E o primeiro beijo é um assunto muito comentado pelos adolescentes, e foi muito bem escolhido por Cátia. Uma crônica com um tom emocionante e poético. #CrônicaLinda! #Ameei! 😊😊

Desse modo, constatamos a ativação do horizonte máximo, em CA1, pois a aluna retoma elementos do texto em “... ela fala de um beijo que jamais foi esquecido, e que ficou marcado na vida de duas pessoas”, quando remete-se à situação narrada na crônica, e associado a isso estabelece um vínculo entre o tema abordado no texto e os seus conhecimentos prévios e de mundo, como podemos observar nesse trecho “E o primeiro beijo é um assunto muito comentado pelos adolescentes”. Utiliza, dessa forma, o conhecimento de mundo ao inferir que o primeiro beijo é um tema bastante comum entre os adolescentes, além de fazer uso dos seus conhecimentos pessoais, visto que faz parte desse grupo e pode, portanto, falar com propriedade sobre o tema. Demonstra, ainda, seus conhecimentos acerca do gênero crônica ao identificar, na narrativa, o tema cotidiano do primeiro beijo e o tom utilizado pelo cronista.

CA2 P1

A crônica tem um tom poético e que é muito interessante pois aborda um tema que chama a atenção do leitor “de volta ao primeiro beijo”, onde todos passarão ou passaram por essa fase. O final foi muito emocionante e ao mesmo tempo triste, onde dois adolescentes dão seu primeiro beijo, e com o passar do tempo cada um segue sua vida, depois, já velhos, se reencontram. A Senhora que já estava muito doente a beira da morte, faz seu último pedido que é um beijo de seu primeiro namorado, e assim ele realiza seu desejo... Depois de uma semana infelizmente ela acabara de falecer.

Ana Cátia adorei a crônica fez uma ótima escolha espero que vc continue postando.



Do mesmo modo, percebemos, em CA2, que a aluna utiliza o horizonte máximo ao agregar às informações do texto os seus conhecimentos prévios. No trecho: “A crônica tem um tom poético e que é muito interessante pois aborda um tema que chama a atenção do leitor ‘de volta ao primeiro beijo’, onde todos passarão ou passaram por essa fase”, são acionados os seus saberes prévios, enquanto adolescente, sobre o tema tratado no texto, além dos conhecimentos a respeito do gênero crônica. Neste outro trecho do comentário, reporta-se à narrativa “O final foi muito emocionante e ao mesmo tempo triste, onde dois adolescentes dão seu primeiro beijo, e com o passar do tempo cada um segue sua vida, depois já velhos, se reencontram”, demonstrando suas impressões sobre o texto e logo em seguida justifica essas impressões usando elementos do próprio texto. Verificamos, portanto, a presença o horizonte máximo, em CA2, pois o processo de compreensão é baseado em inferências que resultam na construção de sentido. A2 não parafraseia ou repete as informações do texto, mas sim estabelece um vínculo entre seus conhecimentos prévios, as características do gênero e as ideias dispostas no texto.

4.1.1.4 Horizonte problemático

Nesse tipo de horizonte, a leitura não se limita às informações do texto, ao contrário, extrapola suas ideias, conduzindo-as para a esfera pessoal. Em outras

palavras, é uma leitura de natureza muito particular em que o leitor ultrapassa o conteúdo do texto por empregar, de forma demasiada, os conhecimentos pessoais. Vejamos sua incidência nos comentários a seguir:

CA3 P1

Ameei a crônica, achei mt interessante e romântica. Quando agente ama, agente nunca esqueci igual ao primeiro beijo ou ao primeiro namorado, fica marcado esse momento em nossas vidas!

CA4 P1

gostei da cronica achei muito interessante

No caso dos comentários destacados acima, constatamos a utilização do horizonte problemático como modo de leitura, tendo em vista que as alunas pautam seus comentários numa perspectiva muito pessoal, distanciando-se das informações textuais ao centrar-se apenas no âmbito particular do tema, como podemos perceber em “ Ameii a crônica [...] Quando agente ama, agente nunca esquece igual ao primeiro beijo ou ao primeiro namorado, fica marcado esse momento em nossas vidas” no CA3 e em “gostei da crônica” no CA4.

Verificamos, pois, que esse modo de leitura compromete a construção do sentido, ao enfatizar apenas o aspecto particular na interpretação, ressaltando, excessivamente os conhecimentos pessoais em detrimento do conteúdo do texto.

4.1.1.5 Horizonte indevido

Esse horizonte é definido por Marcuschi (2008, p. 259) como “uma zona muito nebulosa que qualificamos como indevida ou proibida”. Dito de outro modo, seria uma leitura incorreta, inadequada. Vejamos os seguintes comentários:

CA5 P1

testo grande e esse

texto

Identificamos esse modo de leitura – horizonte indevido – no comentário acima, por se tratar de uma interpretação inadequada tendo em vista que o aluno se remete apenas a um elemento estrutural: o tamanho do texto e não realiza uma leitura que favoreça ou demonstre a sua compreensão em relação ao texto.

Em se tratando da análise dos comentários dos alunos voluntários da pesquisa sob a perspectiva da possível ocorrência dos modos de leitura, verificamos que não foram detectados os seguintes horizontes: a falta de horizonte, tampouco o horizonte mínimo. No entanto, avaliamos essa ausência de forma positiva, primeiro, porque esses modos de leituras são bastante comuns em atividades de interpretação tradicionais e segundo, porque não favorecem a construção de sentido por se converterem apenas como cópia ou paráfrase do texto original. Nesse caso, o aluno não lança mãos de seus conhecimentos prévios para relacioná-los à temática do texto, restringindo-se apenas a repetição do que está explícito no texto.

Identificamos, ainda, nos comentários, que a incidência dos horizontes problemático e indevido foi bastante reduzida. Consideramos, portanto, esse fato bastante positivo, tendo em vista que horizontes são considerados modos inadequados de leitura, por propiciar uma compreensão errônea, imprópria do texto. Verificamos também a ocorrência do horizonte máximo que se configura como o modo ideal de leitura, por propiciar uma compreensão textual significativa e por, efetivamente, construir sentidos a partir de inferências.

Observamos que os demais comentários, apesar de não se encaixar totalmente nos horizontes descritos, aproximam-se mais do horizonte máximo do que dos demais. Pudemos comprovar isso à media que os alunos demonstram utilizar conhecimentos exteriores ao texto, ao identificar as características próprias do gênero crônica como: o tom, o elemento surpresa, o título sugestivo. Demonstrando, assim, compreender a intenção comunicativa do cronista, de que forma esses elementos influenciam no processo de compreensão.

4.1.2 Sistemas de conhecimentos

No decorrer do processo de compreensão textual, vários conhecimentos e estratégias cognitivas devem ser mobilizados para a construção de sentidos. Koch e Elias (2008) categorizam esses conhecimentos em três grandes sistemas: linguístico, enciclopédico e interacional. Analisamos, a partir dos comentários, quais desses conhecimentos foram acionados pelos sujeitos da pesquisa na interpretação das postagens. Nesse intento, utilizamos as postagens 2 e 5 (ver anexos) e os comentários, dos sujeitos da pesquisa, a elas relacionados.

4.1.2.1 Conhecimento linguístico

É o conhecimento da gramática e do léxico, em outras palavras, da língua e de suas regras de funcionamento e uso. Por meio dele, o leitor compreende de que forma se estabelece a organização do material linguístico no texto, as escolhas lexicais, mecanismos de coesão etc. Vejamos os comentários a seguir:

CA7 P2

Kkkk Muito boa! Coitado do cara kk, essa crônica conseguiu me fazer rir do começo até o fim, valeu a pena ler.
--

Percebemos, no CA7, que o aluno demonstra fazer uso do seu conhecimento linguístico no processo de interpretação. Observando o comentário, verificamos que o A7 conhece e utiliza, de forma satisfatória, a gramática e o léxico, pois faz uso adequado da pontuação, da acentuação, do infinitivo, do pronome oblíquo “me”, que são aspectos de bastante dificuldade para a maioria dos alunos. A utilização da linguagem informal e da expressão “kkkk”, que indica riso, gargalhada, são adequadas à situação comunicativa e ao ambiente virtual, descontraído, do *Facebook*, pois utiliza recursos próprios do meio digital.

CA10 P5

Essa para mim foi a melhor de todas, pois o final foi simplesmente lindo, um gesto marcante q nos n esperávamos ver, um tom lírico e me emocionei mt 😊♥

Este comentário, por sua vez, apresenta alguns deslizes quanto à acentuação como podemos perceber nas palavras “esperavamos”, “nos” e “lírico”, na grafia da palavra “simplesmente” e na pontuação (ausência da vírgula antes e depois da expressão para mim), porém, de modo geral, obedece às regras gramaticais e lexicais ao utilizar adequadamente os pronomes me e mim, os tempos verbais, a pontuação. O uso das abreviações “q” (que), “n” (não) e “mt” (muito) é justificado por ser uma característica desse espaço virtual: o site de rede social *Facebook*.

4.1.2.2 Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo

É o conhecimento adquirido através das experiências vivenciadas pelo leitor sejam pessoais, sociais ou culturais e que possibilitam a construção de sentidos. Compreende também os saberes do senso comum, ou seja, o conhecimento de mundo.

Não identificamos, nos comentários dos sujeitos da pesquisa relativos às postagens 2 e 5, nenhum elemento alusivo ao conhecimento enciclopédico, tendo em vista que os alunos fizeram comentários breves e superficiais ou demonstraram a mobilização de outro tipo de conhecimento que não o enciclopédico, como podemos observar nos comentários a seguir:

CA6 P2

Bom

CA10 P2

Coitado do cara 😊😊😊, eu gostei mt da cronica mas fiquei cm mt pena do cara gnt

kkk

CA3 P5

Amoo essa crônica ♥

CA3 P2

Adorei a crônica, com um tom humorístico. Coitado do rapaz kkkkkkkk

Nos comentários ora expostos acima, constatamos a brevidade e a superficialidade na interpretação do texto em questão, ao utilizarem termos ou expressões vagas para se referir as suas considerações sobre o texto, tais como: “bom” no CA6, “[...] eu gostei mt da cronica mas fiquei cm mt pena do cara gnt kkk” e “Amoo essa crônica” no CA3. Em contrapartida, é relevante considerar que a brevidade dos comentários se deva ao suporte de texto utilizado: o *Facebook*, tendo em vista que esse *site* de rede social, comumente, caracteriza-se pela rapidez na comunicação, pela utilização de uma linguagem própria com o uso de abreviações, *emoticons*⁵ etc. Percebemos, ainda, no CA3 da P2, a ativação de outro tipo de conhecimento: o interacional ao remeter-se à característica do gênero crônica: o tom da narrativa.

4.1.2.3 Conhecimento interacional

Esse tipo de conhecimento refere-se ao modo como os indivíduos interagem através da linguagem, isto é, são os conhecimentos relativos às especificidades do jogo interativo: a quem e de que forma se dirigir numa situação discursiva, que gênero textual utilizar etc. O conhecimento interacional subdivide-se em ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e o superestrutural.

⁵ Palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: emotion (emoção) + icon (ícone), é uma sequência de caracteres tipográficos, ou, também, uma imagem, que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial.

O conhecimento ilocucional diz respeito às intenções do autor ao produzir um texto numa situação de interação. O comunicacional está relacionado ao quanto de informação é preciso para que o propósito da produção seja construído pelo leitor, além da “seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação”, e a “adequação do gênero textual à situação comunicativa” (KOCH E ELIAS, 2009, p. 50).

Através do conhecimento metacomunicativo, o autor garante o entendimento do texto e a anuência do leitor quantos aos propósitos do texto. “Para tanto, utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual” (KOCH E ELIAS, 2009, p. 52). Por fim, o conhecimento superestrutural que diz respeito aos conhecimentos relativos aos gêneros textuais. Conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais. “Envolve também conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos, (KOCH E ELIAS, 2009, p.54)

Após explicitar a classificação do conhecimento interacional, analisamos os comentários feitos a partir das postagens 2 e 5, a fim de identificar qual tipo de conhecimento interacional foi mobilizado pelos alunos no processo de compreensão textual dos textos postados.

CA2 P2

Uma ótima crônica, onde se encontra um tom humorístico, que tira muitos risos do leitor e relata um dia constrangedor do narrador personagem. Adorei!

CA2 P5

A crônica tem um tom lírico, o título chamou minha atenção e também tm um final surpreendente apesar de não ser concreto.

Pudemos observar nos comentários acima destacados, que a aluna identifica o gênero ao qual pertence o texto postado: crônica e reconhece as características do gênero, tais como o tom: humorístico, e o foco narrativo em 1ª pessoa ao se

referir ao narrador-personagem na P2. E na P5, além de se remeter ao tom da crônica: lírico faz alusão ao tipo de desfecho que conta com um elemento surpresa e não é conclusivo. Percebemos nos comentários analisados que a aluna acionou o conhecimento interacional, mais especificamente o conhecimento superestrutural, por demonstrar seu conhecimento sobre o gênero em questão.

CA1 P2

Nossa, kkkk uma crônica, Com um tom humorístico, com o narrador-personagem, não teve elemento surpresa e fala sobre uma pessoas que teve um dia muito constrangedor. RS RS...

CA1 P5

A cronica Foi Mtto Emocionante, Com Um Tom Emocionante, Com Um Título Sugestivo e Nao Tem Desfecho Conclusivo.

Nessa perspectiva, verificamos também, nos comentários da A1, a ativação do conhecimento interacional, notadamente o superestrutural, pois a aluna em questão refere-se, nos seus comentários, às características do gênero crônica a saber: o tom, o foco narrativo. Observou também a ausência do elemento surpresa, característica comum, mas não obrigatória nas crônicas. Nos comentários relativos a P5, refere-se ao título sugestivo, ao desfecho e ao tom, apesar de fazer confusão em relação ao tom lírico o qual denomina emocionante.

Podemos concluir que, há, de certa forma, uma predominância do conhecimento superestrutural nos comentários das postagens em análise, que versam sobre as características do gênero crônica tais como: o tom, o título sugestivo, o desfecho, como podemos observar nos comentários a seguir:

CA4 P5

Uma ótima crônica, tem tom lírico, um título sugestivo e o final n é conclusivo.

CA5 P5

a cronica tem um tom lírico e reflexivo e sugestivo e nao tem desfecho conclusivo

CA6 P5

uma otima cronica, um tom lírico, tem tan bem um titulo sugestivo

Passemos, agora, à análise da prática de produção textual do gênero crônica nos textos produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa, a fim de identificar a presença de alguns elementos constitutivos desse gênero.

4.2 Produção textual do gênero crônica

Nesse tópico, investigamos as produções dos alunos em busca de características do gênero crônica. Dentre as diversas características referentes ao gênero selecionamos cinco, que servirão como categorias de análise das produções: tema cotidiano, foco narrativo, linguagem informal, tom e o desfecho.

Como já explicitado anteriormente, o nosso *corpus* é constituído por vinte produções textuais (ver anexos), destas, dez foram colhidas no início do projeto de intervenção e dez ao final do processo interventivo. Inicialmente, analisamos trechos das produções, nos quais aparecem as categorias explicitadas acima. Posteriormente, fizemos um levantamento do possível avanço nas produções, no tocante às características do gênero crônica.

As produções foram digitadas para posterior análise, mantendo a ortografia, pontuação e a estrutura dos textos originais manuscritos pelos sujeitos da pesquisa. Serão referenciadas no corpo do texto pelo uso das abreviações PI, para as produções iniciais e PF para as produções finais. E os alunos prosseguem com o mesmo código A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10.

A constituição das categorias de análise foi estabelecida a partir da leitura e análise do *corpus*, bem como do aporte teórico a respeito da produção textual e do gênero crônica. Desse modo, investigamos o *corpus* com base nas categorias descritas por Sá (1997), Laginestra e Pereira (2012) e Cereja e Magalhães (2005).

4.2.1 Tema Cotidiano

A crônica explora um aspecto ou faceta da realidade nunca antes observado, seja pela sua simplicidade ou obviedade, a partir de um fato do cotidiano comum ao cronista e aos seus leitores. “Ludicamente, o cronista percorre a cidade. Ouve conversas, recolhe frases interessantes, observa as pessoas, registra situações – tudo através do olhar de quem brinca e, pelo jogo da brincadeira, reúne forças para superar a realidade sufocante” (SÁ, 1997, p.45). O cronista torna singular um acontecimento trivial, que facilmente passaria despercebido utilizando-se do humor, da reflexão, do lirismo.

Vejamos como essa categoria se manifesta nos textos dos alunos, através da análise dos excertos a seguir:

Excerto 1: PI A1

Joaquim e seu animalzinho

Joaquim era um menino muito alegre e divertido que morava perto de um pet shop passando por ali um dia, resolveu levar um gatinho que ali estava. Mas, no primeiro instante pensou, já sabia que sua mãe não iria gostar do animalzinho em sua casa, mesmo assim levou com ele o gatinho.

Excerto 2: PF A1

Joaquim e seu animalzinho

Voltando da escola Joaquim encontrou um animalzinho, resolveu levar aquele gatinho que ali estava. Mas, no primeiro instante pensou, já sabia que sua mãe não iria gostar do animalzinho em sua casa, mesmo assim levou com ele o gatinho.

Nos excertos, ora expostos acima, constatamos que, no Excerto 1: PI A1, a aluna inicia sua narrativa a partir de um fato cotidiano: a compra de um animal em um pet shop. E no Excerto 2: PF A1 mantém o ponto de partida no evento

corriqueiro, porém modifica a narrativa, acrescentando elementos da vida diária como a volta da escola, retirando o ambiente do pet shop que é menos comum. Isso se justifica porque é mais comum achar gatinhos abandonados pela rua ou calçada durante o percurso da escola para casa, além disso, por ele ser um garoto poderia não ter dinheiro para comprar um animal em um pet shop. Dessa forma, podemos concluir que em relação a esse aspecto do gênero crônica, A1 demonstra ter apreendido bem essa característica do gênero crônica que é o tema cotidiano. Percebemos também que A1 melhorou seu texto sob esse aspecto ao utilizar, na PF, um fato ou situação mais comum que o mostrado na PI.

Examinamos, agora, a incidência do tema cotidiano nos excertos da A2:

Excerto 3: PI A2

A espera do desconhecido

Olhava as horas ansiosa, era tudo diferente, tudo muito novo. Vim morar em Parnamirim no mês de fevereiro com meus tios, onde se tornaram meus segundos pais e por essa causa tive que mudar de escola.

Excerto 4: PF A2

A espera do desconhecido

Olhava as horas ansiosa, era tudo diferente, tudo muito novo. Vim morar em Parnamirim no mês de fevereiro com meus tios, os quais se tornaram meus segundos pais e por essa causa tive que mudar de escola.

Nos excertos 3: PI A2 e 4: PF A2, o tema cotidiano se apresenta na situação tão comum de mudança de cidade e, conseqüentemente, de escola. O texto trata dos sentimentos atrelados a situações de mudança: medo, angústia, a expectativa em relação ao novo, nesse caso, à chegada a uma nova cidade, mais especificamente, descreve toda a tensão do primeiro dia de aula na nova escola. As mudanças observadas da PI para a PF se referem apenas a alguns aspectos

relativos à língua, dentre eles a ortografia, ao corrigir a palavra “anciosa”, e a gramática, ao trocar “onde” por “os quais”

Vejamos os excertos das produções de A3 sob a categoria analisada:

Excerto 5: PI A3

Minhas aventuras

Em um certo dia eu e Aquinha nós estávamos em São Bento, eu estava de viagem para Curral Velho aí minha mãe mandou a gente comprar pão e agente foi em uma bicicleta velha [...]

Excerto 6: PI A3

Minhas aventuras

Alguns acontecimentos se tornam eternos, principalmente quando são grandes aventuras. Eu e minha melhor amiga estávamos em São Bento, eu estava de viagem para Curral Velho.

Minha mãe mandou a gente comprar pão. Fomos em uma bicicleta velha [...]

Os excertos 5 e 6 ilustram a situação típica de uma cidade pequena: ir à padaria, de bicicleta, comprar pães para o café; bem como o hábito de andar em dupla na mesma bicicleta, o que geralmente rende boas e divertidas histórias para contar. Verificamos, portanto, a presença do tema cotidiano nas duas produções, de onde foram extraídos os excertos analisados.

Em relação às alterações feitas na PF, destacamos a substituição de um personagem real “Aquinha” por um personagem mais genérico (uma prima), ficcional com o objetivo de “transformar aquilo que nos aconteceu em fato relacionado com outras pessoas. Ao inventar um personagem, o cronista confere a marca de ficção a fatos e pessoas reais” (SÁ, 1997, p. 59). Desse modo, a transformação de fatos e pessoas em material ficcional “permite um salto maior do plano individual e particular para o plano coletivo e universal” (SÁ, 1997, p. 86).

Os excertos a seguir, de autoria de A4, A5 E A6, apresentam uma mesma temática ligada ao cotidiano. Vejamos:

Excerto 7: PI A4

A derrota do Brasil

A expectativa para o jogo do Brasil e Alemanha era grande, os torcedores vibravam no estádio quando os jogadores começaram a cantar o hino.

Excerto 8: PF A4

A derrota do Brasil

A expectativa para o jogo do Brasil e Alemanha era grande, os torcedores vibravam no estádio. O coral de vozes misturadas: jogadores, torcedores, todos unidos numa só emoção.

Excerto 9: PI A5

A derrota

O Brasil começou bem mais até os 20 minutos de jogo com o chute de Marcelo, aí a Alemanha começou a atacar, aí saiu o primeiro GOL da Alemanha aos 11 minutos de jogo, Thomas Müller, aí todo mundo ficou triste, aí continua o jogo, aí saiu mais um GOL só que da Alemanha novamente aos 23 minutos com Kroos.

Excerto 10: PF A5

A derrota

Era um jogo muito esperado, todos acreditavam na vitória da seleção brasileira sobre a Alemanha.

O Brasil começou bem, mas só até os vinte minutos do jogo com o chute de Marcelo. Depois disso a Alemanha começou a contra-atacar, então saiu o primeiro gol da Alemanha aos onze minutos de jogo dos pés de Thomas Müller.

Todos ficaram tristes agora, os torcedores não se conformavam. O jogo

continua e então mais um gol da Alemanha aos vinte e três minutos com Kroos.

Excerto 11: PI A6

Copa do mundo de 1950

O Brasil abriu o placar com tranquilidade em uma jogada armada por Zizinho e Ademir e concluída por Friaça. mas o Uruguai comandado pelo capitão abdulio Varela.

Empata o jogo 21 do segundo tempo...

Excerto 12: PF A6

Copa do mundo de 1950

O Brasil era o favorito a ganhar a Copa de 50, construiu o Maracanã que era o maior estádio do mundo naquela época. Nos jogos da copa era uma festa de gols que levantava as torcidas.

Chegou o momento tão esperado a grande final, o Brasil ia jogar contra o Uruguai. A seleção abriu o placar com tranquilidade em uma jogada armada por Zizinho e Ademir e concluída por Friaça, mas o Uruguai comandado pelo capitão Obdúlio Varela empata o jogo aos vinte e um minutos do segundo tempo.

Uma partida de futebol é o tema escolhido por A4, A5 e A6 para as suas narrativas, mais especificamente, jogos marcantes para a seleção brasileira e para os torcedores: nos Excertos 7, 8, 9 e 10 temos a partida da semifinal da Copa do Mundo de 2014, entre Brasil e Alemanha e nos Excertos 11 e 12, o jogo entre Brasil e Uruguai na final da Copa de 1950. Ambos os eventos foram marcados pela derrota da nossa seleção e pela frustração dos torcedores brasileiros. O futebol é um tema comum, cotidiano no nosso país e, portanto, constantemente serve de material para os cronistas. Dessa forma, os autores escolheram um tema próximo de sua realidade, A4 e A5 ainda sob o efeito da inesperada e humilhante derrota bem recente na memória e A6, provavelmente, levado pelo mesmo fato a relembrar outra grande derrota em solo brasileiro da nossa seleção.

Verificamos, nas produções finais, que o tema cotidiano do futebol foi mantido, porém o A4 acrescentou alguns elementos mais poéticos, a fim de acrescentar mais literariedade, como podemos observar nesse trecho “O coral de vozes misturadas: jogadores, torcedores, todos unidos numa só emoção”. Em contrapartida, A5 optou por acrescentar algumas informações para situar o leitor quanto a importância do jogo: a expectativa e a esperança dos torcedores quanto à vitória em “Era um jogo muito esperado, todos acreditavam na vitória da seleção brasileira sobre a Alemanha”. Além disso, o texto melhorou em relação aos aspectos gramaticais, tais como pontuação, coesão, coerência, embora ainda apresente algumas falhas nesse sentido. Na produção final do A6, constatamos que foram acrescentadas mais informações a respeito da copa de 1950, como podemos observar nesse trecho: “O Brasil era o favorito a ganhar a Copa de 50, construiu o Maracanã que era o maior estádio do mundo naquela época. Nos jogos da copa era uma festa de gols que levantava as torcidas”. Percebemos que o A6 acrescentou mais dados e informações acerca dessa edição da copa como o favoritismo do Brasil e a construção do Maracanã, para a introdução da crônica. Além disso, conferiu, de certa forma, progressão ao texto ao desenvolver ideias antes truncadas ou por demais resumidas, além de melhorar os aspectos estruturais e gramaticais do texto.

Dessa forma, constatamos que os alunos são levados a avaliar seus textos e a buscar melhorá-los seja nos aspectos ortográficos, gramaticais, de coerência e coesão ou relativos ao gênero crônica, através da mediação do Facebook que promove a interação entre eles, por meio dos comentários acerca das postagens no grupo 9º @no A 2014. Além disso, somam-se a isso as discussões em sala de aula, mediadas pelo professor, sobre os elementos que compõem a crônica, os aspectos relativos à língua, a comparação com outros textos do gênero em questão.

Analisamos os excertos das produções do A7, em relação ao tema cotidiano:

Excerto 13: PI A7

A beleza de um sorriso

Na sexta-feira acordei bem cedo, parecia um dia comum, mais não era. Levantei da cama correndo em direção ao banheiro, tomei banho, coloquei uma

roupa e fui tomar café. Me sentei e reparei o sorriso da minha mãe que parecia está numa felicidade sem limite, terminei o café, peguei meu violão, abracei a minha mãe e fui.

Quando cheguei na parada de ônibus havia uma moça, pele pálida, cabelos negros, olhos castanhos, alta e magra. [...]

Excerto 14: PF A7

A beleza de um sorriso

Na sexta-feira acordei bem cedo, parecia um dia comum, mas não era. Levantei da cama correndo em direção ao banheiro, tomei banho, coloquei uma roupa e fui tomar café. Sentei-me e reparei o sorriso da minha mãe que parecia estar numa felicidade inexplicável, terminei o café, peguei meu violão, abracei a minha mãe e fui.

Quando cheguei na parada de ônibus uma moça roubou a minha atenção, pele pálida, cabelos negros, olhos castanhos, alta e magra. [...]

Nos Excertos 13: PI A7 e 14: PF A7, o autor trata de um fato corriqueiro: o encontro casual com uma moça desconhecida num ponto de ônibus. Entre as produções, não notamos alterações significativas, apenas duas alterações ortográficas: a troca de “mais” por “mas”, e o verbo “está” pelo infinitivo “estar”, e a troca da próclise “Me sentei”, pela ênclise “Sentei-me”. A ausência de grandes alterações se justifica pelo fato de que o texto não apresentava muitos problemas em relação aos aspectos gramaticais, coesivos ou ortográficos; além disso, já apresentava, na PI, o tema cotidiano, não havendo, portanto, necessidade de alterá-lo.

Verificamos, agora, a incidência do tema cotidiano nos excertos do A8:

Excerto 15: PI A8

Vaquejada

Era um dia diferente dos outros, eu não sei o que havia de estranho, mas

tudo parecia novo. Levantei, fiz as coisas que costumo fazer normalmente e acabei lembrando que era o dia da vaquejada

Excerto 16: PF A8

Vaquejada

Aquele era um dia diferente dos outros, não sei porque, mas havia algo de especial, tudo parecia diferente. Levantei, fiz as coisas que costumo fazer normalmente e acabei lembrando que era o dia da vaquejada.

Os Excertos 15: PI A8 e 16: PF A8 abordam um esporte comum na região Nordeste: a vaquejada, que consiste numa atividade recreativa-competitiva muito popular e tradicional no Nordeste brasileiro, onde dois vaqueiros a cavalo perseguem um boi e o conduzem a uma área, denominada faixa – duas linhas paralelas de cal – onde o derrubam. Portanto, trata-se de um tema cotidiano, corriqueiro da vida das pessoas que vivem nesse Estado.

Percebemos que o A8 mantém o tema cotidiano na PF, além de realizar algumas alterações no primeiro período do texto relativas à organização das ideias.

Passemos, nesse momento, à análise dos excertos da A9:

Excerto 17: PI A9

A primeira crônica

Esse fato aconteceu hoje 16/07/14. Tudo começou quando entrei na sala e a professora começou a falar sobre crônicas.

Minutos depois ela pede para a gente fazer a nosa primeira crônica, e a gente num tinha nenhum assunto, o único assunto que se comentava na sala era só a umilhante derrota do brasil contra a Alemanha 7 a 1.

Excerto 18: PF A9

A primeira crônica

Tudo começou quando entrei na sala e a professora começou a falar sobre crônicas.

Minutos depois, ela pede para a gente fazer a nossa primeira crônica. Não tinha assunto... A não ser o tema mais comentado da semana, a humilhante derrota do Brasil para a Alemanha 7 a 1.

Percebemos nos excertos 17: PI A9 e 18: PF A9, que a aluna utiliza a metalinguagem, talvez de forma inconsciente, para falar de um tema comum, cotidiano do ambiente escolar: a produção de um texto, nesse caso uma crônica, solicitada pela professora. O texto aborda as dificuldades encontradas pelos alunos no momento de produzir um texto. Notamos que as alterações, da PI para a PF, foram de natureza ortográfica com a correção das palavras “nosa” (nossa), “umilhante” (humilhante), “brasil” (Brasil) e “num” (não), bem como da substituição da preposição “contra” por “para”. Foi retirada a referência de tempo determinado “Esse fato aconteceu hoje 16/07/14”, e a repetição da expressão “a gente” e da palavra “assunto” foram suprimidas.

Vejamos, ainda, a ocorrência do tema cotidiano nos excertos de A10:

Excerto 19: PI A10

Acontecimentos inesperados

Em uma tarde de domingo, estavam todos do lado de fora sentados conversando quando do nada surge um tiroteio. Todos correram para dentro de casa, Pedro paralisou, não conseguia se mexer, quando derrepente foi atingido por uma bala perdida.

Excerto 20: PF A10

Acontecimentos inesperados

Em uma tarde de domingo, estavam todos do lado de fora sentados, conversando quando do nada surge um tiroteio. Todos correram para dentro de casa, mas Pedro ficou paralisado e não conseguia se mexer. De repente foi atingido por uma bala perdida.

A violência é um tema rotineiro nas cidades brasileiras, nas cidades grandes e agora até mesmo nas pequenas. É matéria recorrente em jornais, TV, internet etc., por esse motivo resulta, constantemente, em material para a crônica como percebemos nos Excertos 19: PI A10 e 20: PF A10, que tratam de um caso comum no dia a dia das grandes cidades: pessoas inocentes atingidas por balas perdidas.

Notamos, no Excerto 20: PF A10, modificações quanto à pontuação, à ortografia na substituição das palavras “Derrepente” por “De repente” e a inserção de elementos coesivos como os conectivos “e” e “mas”.

4.2.2 Foco narrativo

Os cronistas, na organização de suas narrativas, optam pelo foco narrativo em primeira ou terceira pessoa, adotando, respectivamente, o narrador-personagem, inserido na narrativa como personagem, e o narrador-observador, que limita-se a contar a história de outrem. Evidenciamos, nesse momento, as escolhas do foco narrativo, em 1ª ou 3ª terceira pessoa, pelos alunos sujeitos da pesquisa.

Foco narrativo em 1ª pessoa

Verificamos, nos excertos abaixo relacionados, o foco narrativo em 1ª pessoa, com a presença do narrador-personagem.

Excerto 21: PI A2

Era o segundo dia de março, tal dia que começava minhas aulas, e ficava imaginando quais seriam minhas ações na nova escola. Me arrumei muito cedo por causa da ansiedade e esperava no sofá o instrutor da auto-escola chegar para nos

levar à escola.

Excerto 22: PF A2

Era o segundo dia de março, dia em que começavam minhas aulas, sentia um frio na barriga só de imaginar quais seriam minhas ações na nova escola. Muito cedo me arrumei, a ansiedade me consumia enquanto esperava, no sofá, o instrutor da autoescola chegar para nos levar à escola.

Excerto 23: PI A3

como eu não conseguia manter a bicicleta parada pra aquinha subi eu pedi pra ela dá um empurrãozinho na descida

Excerto 24: PF A3

Como ela era muito pesada eu não conseguia controlar direito a bicicleta, mesmo assim insisti em levá-la.

Excerto 25: PI A4

Lá estava eu na casa das minhas amigas torcendo com elas, derrepente vem o primeiro gol da Alemanha, agente fica um pouco triste mais tínhamos a esperança que o Brasil virasse.

Excerto 26: PF A4

Lá estava eu na casa das minhas amigas torcendo, de repente vem o primeiro gol da Alemanha. Tristeza geral, mas tínhamos a esperança que o Brasil virasse.

Excerto 27: PI A7

Quando enfim eu avistei, era a hora de descer pedi pra parar o ônibus, agradei e saí.

Excerto 28: PF A7

Quando enfim eu avistei, era a hora de descer pedi pra parar o ônibus, agradei e saí.

Excerto 29: PI A8

Eu esperava ansioso por esse evento e comecei a ajeitar minhas coisas, porém quanto mais eu organizava as coisas, mais faltavam coisas para organizar.

Excerto 30: PF A8

Eu esperava ansioso por esse evento, meu coração palpitava descompassado, afinal essa era minha paixão.

Excerto 31: PI A9

Até que eu tive a ideia de fazer o que estava acontecendo agora,

Excerto 32: PF A9

Só depois de alguns minutos de angústia, tive a ideia de falar justamente sobre o que estava acontecendo naquele momento, a minha aflição para fazer aquela tarefa.

Verificamos, portanto, a incidência do foco narrativo em 1ª pessoa, nos excertos acima, selecionados das produções de A2, A3, A4, A7, A8 e A9, através da utilização das formas verbais e dos pronomes na primeira pessoa do singular. Como podemos comprovar na tabela abaixo:

Aluno	Forma Verbal	Pronome
A2	minhas/ arrumei	me, nos
A3	subi/ pedi/ insisti	Eu
A4	Tínhamos	minhas/ eu
A7	avistei/ pedi/ agradeci/ sai	Eu
A8	meu/ minha	Eu
A9	tive/ minha	Eu

Tabela 1: Foco narrativo em 1ª pessoa

Foco narrativo em 3ª pessoa

Observamos, nos excertos abaixo selecionados, a presença do narrador-observador, por meio da utilização do foco narrativo em 3ª pessoa.

Excerto 33: PI A1

Chegando em casa escondeu o gatinho dentro da mochila, e foi para o quarto, quando sua mãe o chamou para ir almoçar, ouviu um barulho estranho se aproximou da cama e lá estava a mochila saindo de lá um som de um gatinho.

Excerto 34: PF A1

Chegando em casa, entrou silenciosamente, pé ante pé, o gatinho escondido na mochila. Entrou rápido para o quarto, mas a mãe ao ouvir um barulho estranho, acabou descobrindo o gatinho saindo de dentro de sua mochila.

Excerto 35: PI A5

O jogo continua todo mundo desanimado ai saio mais um GOL da Alemanha Klou ai todo mundo ficou desanimado os torcedores começarão a sai do estádio [...]

Excerto 36: PF A5

O jogo continua e então mais um gol da Alemanha aos vinte e três minutos com Kroos. Logo saiu mais um gol, agora de Klou, todo mundo ficou desanimado, os torcedores começaram a sair do estádio.

Excerto 37: PI A6

[...] capitão abdulio Varela.
Empata o jogo 21 do segundo tempo...

Excerto 38: PF A6

[...] Obdúlio Varela empata o jogo aos vinte e um minutos do segundo tempo

Excerto 39: PI A10

Sua mãe ficou brava. Correram e o levaram para o hospital.

Excerto 40: PF A10

Todos ficaram aflitos, sua mãe caiu em prantos. Correram e o levaram para o hospital.

Constatamos, nos excertos expostos acima, que as produções de A1, A5, A6 e A10 apresentaram foco narrativo em 3ª pessoa, comprovadamente pelo uso de

pronomes e formas verbais na terceira pessoa. Conforme observamos na tabela a seguir:

Aluno	Formas Verbais	Pronomes
A1	escondeu/ chamou/ ouviu/ aproximou/ estava/ entrou/ acabou	Sua
A5	continua/ saiu/ ficou/ começaram	–
A6	Empata	–
A10	ficou/ correram/levaram/ ficaram	Sua

Tabela 2: Foco narrativo em 3ª pessoa

4.2.3 Linguagem informal

A narrativa da crônica caracteriza-se pelo diálogo simples, despretensioso, repleto de expressões cotidianas. Dessa forma, a linguagem utilizada mistura elementos característicos da oralidade e da escrita, embora prevaleça o uso da linguagem informal. “[...] a sua sintaxe lembra alguma coisa desestruturada, solta, mais próxima da conversa entre dois amigos do que propriamente do texto escrito. Dessa forma, há uma proximidade maior entre as normas da língua escrita e da oralidade [...]” (Sá, 1997, p. 11) A informalidade, pois, é uma propriedade substancial do gênero crônica. Como consequência do uso desse tipo de linguagem, pontuamos a identificação do leitor com o texto em vista do seu caráter espontâneo, próximo a uma conversa cotidiana com amigos, parentes ou vizinhos.

Vejamos de que modo essa categoria aparece nas produções dos alunos sujeitos da pesquisa, através da análise dos excertos abaixo:

Excerto 41: PI A1

<p>__ Venha aqui agora. Por que não me disse que trouxe esse gato pra casa?</p> <p>__ Some com ele agora daqui, você sabe muito bem que não quero nenhum</p>
--

animal, falou a mãe de Joaquim muito brava! Ele respondeu irritado: Ah não mãe”
Por favor eu não tenho nenhum, amigo, poxa!

Excerto 42: PF A1

__ Joaquim! Venha aqui agora. Por que não me disse que trouxe esse gato pra casa? Some com ele agora daqui, você sabe muito bem que não quero nenhum animal! Falou a mãe furiosa.

Ele implorou:

__ Ah não! Mãe, por favor! Eu não tenho nenhum, amigo, poxa!

Nos Excertos 41: PI A1 e 42: PF A1, referentes as produções do A1, identificamos que a aluna demonstra conhecer e fazer uso da linguagem informal, ilustrada, no texto, pela presença de palavras típicas da oralidade e de situações cotidianas, como por exemplo “pra” e “poxa”. Observamos, ainda, que foram realizadas alterações na PF em relação à pontuação, uso do travessão e dos verbos de elocução.

Analizamos a seguir os excertos das produções do A2, em relação à utilização da linguagem informal:

Excerto 43: PI A2

Mais duas aulas se passaram e tocou para o intervalo deixei a timidez um pouco de lado e fui falar com a novata que me chamou a atenção. A gente se cumprimentou, conversou e saiu para o intervalo. Ficamos amigas, passou o tempo e chegou a hora de ir para casa.

Excerto 44: PF A2

Mais duas aulas se passaram e tocou para o intervalo, deixei a timidez um pouco de lado e fui falar com a novata que me chamou a atenção. A gente se cumprimentou, conversou e saiu para o intervalo. Ficamos amigas, já não me sentia um peixe fora d'água. O tempo passou até mais rápido e logo chegou a hora de ir para casa.

Constatamos a incidência da linguagem informal nos Excertos 43: PI A2 e 44: PF A2 pelo uso das expressões “a gente” e “peixe fora d’água” comumente utilizadas no dia a dia, que conferem à narrativa um caráter mais espontâneo. A natureza informal da linguagem configura-se como característica essencial do gênero crônica. Desse modo, A2 demonstra conhecer e fazer uso dessa propriedade do gênero, através da utilização de elementos característicos da oralidade no seu texto.

Passemos aos excertos relativos às produções do A3:

Excerto 45: PI A3

[...] ela parou na esquina para eu subir, tinha uma mulher sentada na calçada da sorveteria, como eu não conseguia manter a bicicleta parada pra aquinha subi eu pedi pra ela dá um empurrãozinho na descida, eu peguei embalo na descida e bati de frente a árvore [...]

Excerto 46: PF A3

Ela parou na esquina para poder subir, como eu não conseguia manter a bicicleta parada para ela subir pedimos ajuda a uma mulher sentada na calçada da padaria. Pedi pra ela dar um empurrãozinho na descida, eu peguei embalo na descida. A bicicleta embalou e bati de frente com uma árvore.

Podemos perceber, nos excertos expostos acima, que o A3 utiliza de palavras e expressões representativas da linguagem coloquial, tais como: “pra”, “peguei embalo”, “embalou”. O uso dessas expressões tão comuns nas situações informais do dia a dia, tornam o texto mais acessível e promovem uma identificação por parte do leitor. Como podemos comprovar também nos excertos a seguir do A4:

Excerto 47: PI A4

Quando em 20 minutos a alemanha deu 5 gol, os torcedores começaram a ficar triste algumas crianças começaram a chorar chega dava pena ao ver elas na

televisão, alguns torcedores ficaram com raiva e começaram a zoar o brasil principalmente alguns jogadores

Excerto 48: PF A4

Quando aos vinte minutos a Alemanha fez o quinto gol, levou embora também a nossa esperança. A tristeza tomou conta, as crianças chorando, era de cortar o coração, alguns torcedores se revoltaram e começaram a vaiar e zoar a seleção, principalmente alguns jogadores. A alegria se transformou em raiva, dor, decepção. A paixão nacional virou decepção nacional.

As produções do A4, representadas pelos excertos destacados, apresentam termos característicos da informalidade na linguagem, tais como: “chega dava pena”, “zoar” e “de cortar o coração”. A utilização desses termos próprios da oralidade, da linguagem coloquial conferem leveza à narrativa e promovem uma maior aproximação entre o texto e o leitor.

Verificamos também que a PF melhorou consideravelmente em relação à PI, principalmente, no que diz respeito à organização das ideias e progressão textual. Percebemos mudanças também na pontuação e ortografia.

Vejamos a seguir os excertos das produções de A5:

Excerto 49: PI A5

mais o jogo continua e já esta no 3x0 para a Alemanha ai mais um GOL Kroor novamente o alemães começarão a festejar ai sai mais um Gol Khedira e o jogo já tava ganho para a Alemanha

Excerto 50: PF A5

Mas continua o jogo e já está com o placar de 3x0 para a Alemanha, acontece mais um gol e os alemães começaram a festejar e então Khedira marca o quinto gol e o jogo já estava ganho pela Alemanha.

A utilização da expressão “tava ganho” no Excerto 49: PI A5, e a sua manutenção no Excerto 50: PF A5 “estava ganho”, evidencia o uso da linguagem

informal pelo aluno na sua narrativa. Tendo em vista que o emprego desse tipo de termo é característico do gênero estudado, podemos dizer que a sua utilização por parte do aluno demonstra aprendizagem em relação a essa característica.

Analisamos agora os excertos extraídos das produções de A6:

Excerto 51: PI A6

O Brasil abriu o placar com tranquilidade em uma jogada armada por Zizinho e Ademir e concluída pelo craque Friaça. mas o Uruguai comandado pelo capitão abdulio Varela.

Excerto 52: PF A6

A seleção abriu o placar com tranquilidade em uma jogada armada por Zizinho e Ademir e concluída pelo craque Friaça, mas o Uruguai comandado pelo capitão Obdúlio Varela empata o jogo aos vinte e um minutos do segundo tempo.

Como podemos observar nos excertos selecionados, A6 faz uso de jargões ou gírias típicas da esfera do futebol, como: “placar” (palavra usada para fazer referência ao resultado parcial ou final do jogo) e “jogada armada” (expressão que significa jogada preparada). Dessa forma, verificamos o emprego da linguagem informal na utilização dessas gírias ligadas ao universo do futebol.

Passemos, a seguir, à análise dos excertos extraídos das produções de A7, acerca do uso da linguagem informal:

Excerto 53: PI A7

Estava ansioso, não parava de olhar pro relógio, quando olhei pra frente, lá vinha o ônibus, acenei como um sinal de parada e depois entrei.

Excerto 54: PF A7

Estava ansioso, não parava de olhar para o relógio, quando olhei para frente, lá vinha o ônibus, acenei como um sinal de parada e depois entrei.

A linguagem informal materializa-se nos excertos acima através utilização das palavras “pro” e “pra”, além da expressão “lá vinha” características da oralidade. Verificamos que, apesar de substituir essas palavras na PF por “para o” e “para”, ainda prevalece uma linguagem simples, leve, própria da informalidade.

Vejamos agora os excertos relativos às produções de A8:

Excerto 55: PI A8

Tudo uma maravilha, o dia estava incrível. Chegando à noite, o menino que ia correr a vaquejada adoeceu e me colocaram em seu lugar para correr. Eu topei na hora.

Excerto 56: PF A8

Tudo uma maravilha, o dia estava incrível. Mas era à noite que eu ia ter a melhor surpresa da vida. Chegando à noite, o menino que ia correr a vaquejada adoeceu e me colocaram em seu lugar para correr. Eu topei na hora.

A utilização de gírias é bastante comum no dia a dia, em situações comunicativas informais. Dessa forma, as produções apresentam o traço da informalidade linguística ao empregar a expressão “topei na hora”, que significa “aceitar imediatamente, prontamente”.

Passemos aos excertos relativos às produções do A9:

Excerto 57: PI A9

Minutos depois ela pede para a gente fazer a nosa primeira crônica, e a gente num tinha nenhum assunto,

Excerto 58: PF A9

Minutos depois ela pede para a gente fazer a nossa primeira crônica. Não tinha assunto...

O emprego da expressão “a gente” em substituição do pronome “nós” é extremamente comum no cotidiano da maioria dos falantes. Assim sendo, A9 confere um certo grau de informalidade utilizando essa expressão na sua narrativa.

Vejamos a seguir os excertos extraídos das produções de A10:

Excerto 59: PI A10

Em uma tarde de domingo, estavam todos do lado de fora sentados conversando quando do nada surge um tiroteio.

Excerto 60: PF A10

Em uma tarde de domingo, estavam todos do lado de fora sentados, conversando quando do nada surge um tiroteio.

Como afirmamos anteriormente, a gíria é amplamente utilizada em situações informais de utilização da língua. Nos excertos relativos as produções de A10, identificamos a presença de gíria quanto ao uso da expressão “do nada” que significa “de repente”.

Após a análise dos excertos selecionados em relação à categoria da linguagem informal, verificamos que os alunos não só apreenderam essa característica como própria do gênero crônica, como fizeram uso dela nos seus textos.

4.2.4 Tom

De acordo com a perspectiva utilizada pelo cronista para narrativa podemos identificar o tom escolhido para o desenvolvimento da crônica. Os diversos tipos de crônicas são definidos pelo tom utilizado: quando encaminha-se para o lado do humor temos o tom humorístico, quando volta-se para o lado mais sentimental, temos o tom lírico ou poético. A crítica irônica às relações sociais e de poder são características do tom irônico, enquanto no tom crítico o autor promove a reflexão a

partir de um fato ou evento rotineiro. Dessa forma, o cronista agrega humor, lirismo, reflexão, ironia e crítica à prosa cotidiana.

- a) **Tom humorístico** – o cronista provoca humor a partir de um fato trivial do cotidiano. Busca, sobretudo, divertir o leitor, provocar o riso. “ A busca do pitoresco permite ao cronista captar o lado engraçado das coisas, fazendo do riso um jeito ameno de examinar determinadas contradições da sociedade” (SÁ, 1997, p. 23)

Vejamos a incidência desse tipo de tom nos excertos a seguir:

Excerto 61: PI A1

A mãe disse: __ Então vamos combinar uma coisa, faremos o seguinte para você ficar feliz, comprarei uma caixa de bombons por todo o mês, uma caixa por semana. O menino já cansado de pedir disse: Mãe, pelo amor de Deus claro que eu não vou recusar sua proposta E Joaquim trocou seu bixinho por chocolates.

Excerto 62: PF A1

A mãe com pena do filho, resolve voltar atrás.
 _ Certo filho, eu deixo você ficar com o gato, mas já adianto que vou descontar da sua mesada, que você gasta com chocolate, as despesas da ração do seu gatinho. Afinal, o gato é seu e precisa se alimentar.
 O menino surpreso pela proposta da mãe, dispara aflito:
 _ Mãe, pelo amor de Deus! Meu chocolate não! Mande esse gato embora...

Os excertos das produções de A1 servem-nos para exemplificar o tom humorístico, tendo em vista que o autor gera humor a partir de um evento cotidiano, banal. Nesse caso, o humor se estabeleceu no fato de Joaquim, apesar de mostrar-se tão apegado ao gato e após todos os esforços para a permanência do animal em casa, desistir facilmente do seu propósito para não gastar sua mesada e não ficar sem chocolate. Verificamos, portanto, que o aluno compreendeu essa característica do gênero crônica ao utilizá-la na sua narrativa.

Passemos agora à análise dos excertos relativos às produções de A8:

Excerto 63: PI A8

Começaram as corridas e entrar e eu fiz tudo certinho, derrubei o boi na faixa e ganhei um primeiro. Chegando a hora entrega o troféu o cavalo empinou e acordei atordoado com a pancada. Percebi que tudo não passou de um sonho e não restando nada para fazer voltei a dormir, pois ainda estava escuro.

Excerto 64: PF A8

Começaram as corridas. Escutar meu nome na voz do locutor parecia um sonho, aquele era o meu grande momento. Entrei e fiz tudo certinho, derrubei o boi na faixa e ganhei o primeiro lugar. A hora esperada da premiação chegou, coração na boca... Mas nessa hora o cavalo empinou e acordei atordoado com a pancada. Percebi que tudo não passou de um sonho e não restando nada para fazer voltei a dormir, pois ainda estava escuro.

No caso dos excertos acima, o humor é construído quando o autor produz textualmente uma quebra da expectativa tendo por objetivo provocar o riso. O leitor espera pelo momento da premiação, após todos os esforços do vaqueiro, mas é surpreendido ao descobrir que, na verdade, o pequeno vaqueiro apenas sonhava. Desse modo, utiliza-se do tom humorístico na construção do seu texto, promovendo o riso através a partir de um evento banal, corriqueiro.

Verificamos a seguir a ocorrência desse tom nos excertos extraídos das produções de A3:

Excerto 65: PI A3

[...] como eu não conseguia manter a bicicleta parada pra aquinha subi eu pedi pra ela dá um empurrãozinho na descida, eu peguei embalo na descida e bati de frente a árvore a bicicleta ficou toda torta, a gente ficou toda ferida e o óculos que eu estava ficou todo torto eu arranquei a unha do pé, e a mulher que empurrou a gente

veio ajudar.

Excerto 66: PF A3

[...] como eu não conseguia manter a bicicleta parada para ela subir pedimos ajuda a uma mulher sentada na calçada da padaria. Pedi pra ela dar um empurrãozinho na descida, eu peguei embalo na descida. A bicicleta embalou e bati de frente com uma árvore.

O resultado foi desastroso: a bicicleta toda torta, nós duas machucadas, meus óculos todo torto, arranquei a unha do pé.

Ao utilizar esse tipo de tom, o cronista busca, principalmente, criar humor a fim de divertir o leitor. Verificamos, portanto, nos excertos acima, que A3 apresentou, de forma bem-humorada aspectos da vida simples do interior como comprar pão na padaria de bicicleta com a amiga, descrevendo situações divertidas e engraçadas tão comuns na infância. Dessa forma, constatamos a aprendizagem dessa característica do gênero crônica pela aluna ao fazer uso do tom humorístico ao construir seu texto.

- b) **Tom lírico ou poético** – a narração é sentimentalista, poética, metafórica. Busca emocionar o leitor através da narrativa de um momento singular, poético, de beleza simplória. Desperta o leitor para a sensibilidade da vida. “Brevíssimo instante, onde se oculta a complexidade das nossas dores e alegrias, protegidas pela máscara da banalidade” (SÁ, 1997, p. 12)

Observamos, agora, a ocorrência do tom lírico nos excertos abaixo expostos:

Excerto 67: PI A7

Quando olhei havia o nome escrito numa placa “Casa de apoio para portadores do câncer” Sorri e entrei já no palco comecei a tocar, como no gesto de felicidade uma mulher muito emocionada sorriu, e esse sorriso pra mim foi como uma luz do sol,

linda e libertadora.

Excerto 68: PF A7

Quando olhei havia o nome escrito numa placa “Casa de apoio para portadores do câncer” Sorri e entrei, já no palco comecei a tocar, a melodia do meu violão como acalento para todo aquele sofrimento. Como num gesto de aconchego uma mulher muito emocionada sorriu e só então reconheci aquele semblante antes triste e vazio na parada que agora se transformava num emocionado e sincero sorriso, e esse sorriso pra mim foi como uma luz do sol, linda e libertadora.

Verificamos que A7 optou pelo tom lírico para construir a sua narrativa. As palavras são selecionadas a fim de emocionar, deixar transparecer o sentimento, como podemos perceber nesse trecho “Sorri e entrei, já no palco comecei a tocar, a melodia do meu violão como acalento para todo aquele sofrimento”. Estimula a sensibilidade do leitor através da narração de um instante único, poético como o reencontro emocionado dos personagens, agora não mais desconhecidos. O tom lírico é evidenciado pela emoção manifestada nesse trecho: “[...] e só então reconheci aquele semblante antes triste e vazio na parada que agora se transformava num emocionado e sincero sorriso, e esse sorriso pra mim foi como uma luz do sol, linda e libertadora”. Percebemos, portanto, que o A7 assimilou o tom lírico e o utilizou na produção do seu texto.

- c) **Tom irônico** – por meio da ironia, o cronista tece críticas à sociedade e às relações socioeconômicas e ideológicas nela estabelecidas. Permite-se ao cronista “explorar o confronto de caracteres através de diálogos engraçados, irônicos, sem agressividade – afinal ele não esquece que está compondo um texto cuja característica básica é a leveza –, mas sempre com visão crítica” (SÁ, 1997, p. 24).

Dentre as produções analisadas, não identificamos nenhum registro do tom irônico. Acreditamos que isso se deva ao fato de que, para autores iniciantes no gênero, seja mais fácil produzir crônicas no tom humorístico ou mesmo no poético.

Provavelmente, com a maturidade intelectual, eles se aventurem nesse tipo de tom mais comum em cronistas mais experientes.

- d) **Tom crítico** – provoca uma reflexão de abrangência maior a respeito do tema, apesar de originar-se de um evento cotidiano, particular.

Vejamos a seguir a incidência do tom crítico nos excertos relativos as produções de A2 e A10:

Excerto 69: PI A2

E assim foi meu primeiro dia de aula na Santos Dumont, um dia bom, ao contrário do que eu imaginava

Excerto 70: PF A2

E assim foi meu primeiro dia de aula na Santos Dumont, um dia bom, ao contrário do que eu imaginava. A mudança nem sempre é uma coisa ruim, ela pode nos trazer surpresas muito agradáveis.

Excerto 71: PI A10

Existem dias que acontecem coisas que jamais imaginaríamos que fossem acontecer. As vezes coisas boas, e as vezes coisas ruins.

Excerto 72: PF A10

Deitado naquela cama, se recuperando, Pedro se deu conta de como a vida é breve. Que algumas coisas acontecem e podem fazer a vida tomar um novo rumo.

Verificamos que as produções de A2 e A10 aproximam-se do tom crítico, tendo em vista que propõem uma reflexão acerca de temas cotidianos, como o medo da mudança materializado no texto de A2 pela mudança de cidade e o ingresso numa nova escola. E na produção de A10 que trata da violência.

Não foi possível identificar, em algumas produções, o tom escolhido pelo narrador. Algumas assemelham-se a relatos pessoais, falta-lhes os elementos

típicos da linguagem literária, a intencionalidade, a ficcionalidade que acaba por afastá-las, de certa forma, do gênero, como podemos observar nas produções de A4, A5, A6 e A9. Vejamos:

Excerto 73: PI A4

Quando acabar o primeiro tempo, algumas pessoas ainda tinha esperança que o brasil virasse, o segundo tempo o brasil leva ainda dois e acabar de vez com esperança de nois torcedores.

Excerto 14: PF A4

Mesmo assim alguns ainda acreditavam que o Brasil ia reverter o placar, só um milagre pra salvar a seleção da vergonha. Mas a esperança durou pouco tempo, o Brasil levou mais dois gols e acabou de vez com o último fio de esperança dos torcedores.

Excerto 75: PI A5

Ai so no finalzinho do jogo a Alemanha já tava ganhando de 7x0 ai oscar fez um GOL ai quase niguem ficou feliz, ai o jogo termino Alemanha classificado para a final.

Excerto 76: PF A5

No finalzinho do jogo, com a Alemanha já ganhando de 7x0, Oscar fez um gol, mas quase ninguém ficou feliz, pois a Alemanha agora classificada para a final calou a torcida do país do futebol.

Excerto 77: PI A6

O Brasil abriu o placar com tranquilidade em uma jogada armada por Zinho e Ademir e concluída por Friaça. mas o Uruguai comadado pelo capitão abdulio Varela.

Empata o jogo 21 do segundo tempo...

Excerto 78: PF A6

Chegou o momento tão esperado a grande final, o Brasil ia jogar contra o Uruguai. A seleção abriu o placar com tranquilidade em uma jogada armada por Zizinho e Ademir e concluída pelo craque Friaça, mas o Uruguai comandado pelo capitão Obdúlio Varela empata o jogo aos vinte e um minutos do segundo tempo.

Excerto 79: PI A8

Esse fato aconteceu hoje 16/07/14. Tudo começou quando entrei na sala e a professora começou a falar sobre crônicas.

Minutos depois ela pede para a gente fazer a nossa primeira crônica. Não tinha assunto... A não ser o assunto mais comentado da semana, a humilhante derrota do Brasil contra a Alemanha 7 a 1.

Excerto 80: PF A8

Tudo começou quando entrei na sala e a professora começou a falar sobre crônicas.

Minutos depois ela pede para a gente fazer a nossa primeira crônica. Não tinha assunto... A não ser o assunto mais comentado da semana, a humilhante derrota do Brasil contra a Alemanha 7 a 1.

A partir das análises feitas nos excertos selecionados, verificamos que, dentre as categorias investigadas, o tom apresentou maior grau de dificuldade de aplicação na construção das crônicas pelos alunos. Em vista disso, em algumas produções não foi possível identificar o tom pretendido pelo autor, pelo fato de assumirem características de relato pessoal. Em contrapartida, nas atividades de compreensão textual, identificavam prontamente o tom utilizado pelo cronista.

4.2.5 Desfecho

A crônica pode apresentar desfecho aberto, no qual o cronista instiga o leitor a dar seguimento à narrativa, dando-lhe o final que desejar; pode ainda apresentar um desfecho surpreendente através de um elemento surpresa e ainda pode contar com um final conclusivo.

Analisamos, agora, os excertos a seguir a fim de identificar que tipo de desfecho apresentam as produções, das quais foram extraídos. Vejamos:

Excerto 81: PI A7

Sorri e entrei já no palco comecei a tocar, como no gesto de felicidade uma mulher muito emocionada sorriu, e esse sorriso pra mim foi como uma luz do sol, linda e libertadora.

Excerto 82: PF A7

Sorri e entrei, já no palco comecei a tocar, a melodia do meu violão como acalento para todo aquele sofrimento. Como num gesto de aconchego uma mulher muito emocionada sorriu e só então reconheci aquele semblante antes triste e vazio na parada que agora se transformava num emocionado e sincero sorriso, e esse sorriso pra mim foi como uma luz do sol, linda e libertadora.

A partir do Excerto 81: PI A7, verificamos que o texto apresenta um desfecho aberto, pois não fica claro quem seria essa mulher emocionada na plateia. Poderia ser a mesma pessoa com quem o narrador se encontrou no ponto de ônibus ou outra personagem que ainda não havia aparecido na narrativa. Dessa forma, cabe ao leitor decidir o final dessa história. Porém, no Excerto 82: PF A7, fica claro que a mulher que encontrou, casualmente, no ponto de ônibus é a mesma da plateia. No entanto, o desfecho ainda permanece o mesmo, pois fica em aberto o que aconteceu após o término da apresentação: se houve um encontro, uma conversa entre os dois etc. Dessa forma, ainda é papel do leitor definir como termina a narrativa.

Vejamos a seguir os excertos das produções de A9:

Excerto 83: PI A9

Mas o interessante que ninguém conseguia fazer a sua crônica. Até que eu tive a ideia de fazer o que estava acontecendo agora, todo mundo já tinha feito a sua crônica menos eu aí comecei a pensar e lembrar que a crônica é um fato do dia-a-dia e não precisa ter sentido.

Excerto 84: PF A9

Só depois de alguns minutos de angústia, tive a ideia de falar justamente sobre o que estava acontecendo naquele momento, a minha aflição para fazer aquela tarefa. Todos já haviam concluído os seus textos, então resolvi me concentrar e lembrei que a crônica é feita a partir de um fato comum, do cotidiano.

Então tudo aquilo que me ocorria naquele momento era material para escrever minha crônica.

O Excerto 83: PI A9 também apresenta um desfecho aberto, tendo em vista que a autora não finaliza o seu texto, trazendo dúvidas ao leitor quanto ao problema inicial, anteriormente mencionado: a dificuldade em produzir a crônica requisitada pela professora. Entretanto, notamos que, no Excerto 84: PF A9, a autora desenvolve a ideia inacabada na PI, como podemos observar nesse trecho “Então tudo aquilo que me ocorria naquele momento era material para escrever minha crônica”. Podemos dizer que o desfecho passa a ser conclusivo, pois compreendemos que a personagem já encontrou o tema para a crônica: o processo de escrita de uma crônica.

Analisamos a seguir, os excertos colhidos das produções de A10:

Excerto 85: PI A10

Seu estado era grave, a bala quase atingiu sua coluna, os médicos ficaram muito preocupados pois, não conseguiram retirar a bala do corpo, mas ele se

recuperava e ficará tudo bem.

Existem dias que acontecem coisas que jamais imaginaríamos que fossem acontecer. As vezes coisas boas, e as vezes coisas ruins.

Excerto 86: PF A10

Seu estado era grave, a bala quase atingiu sua coluna. Os médicos ficaram preocupados pois não conseguiram retirar a bala do seu corpo.

Deitado naquela cama, se recuperando, Pedro se deu conta de como a vida é breve. Que algumas coisas acontecem e podem fazer a vida tomar um novo rumo.

Da mesma forma, no excerto 85: PI A10, temos um desfecho aberto, pois apesar do narrador afirmar que “ficará tudo bem”, há uma lacuna no desfecho que permite ao leitor múltiplas possibilidades de completá-la. Em contrapartida, no Excerto 86: PF A10, o narrador opta por dar um desfecho conclusivo ao seu texto, dando ao leitor a certeza da recuperação de Pedro. Vejamos: “Deitado naquela cama, se recuperando, Pedro se deu conta de como a vida é breve. Que algumas coisas acontecem e podem fazer a vida tomar um novo rumo”.

Vejamos a seguir os excertos extraídos das produções de A1:

Excerto 87: PI A1

A mãe disse: __ Então vamos combinar uma coisa, faremos o seguinte para você ficar feliz, comprarei uma caixa de bombons por todo o mês, uma caixa por semana. O menino já cansado de pedir disse: Mãe, pelo amor de Deus claro que eu não vou recusar sua proposta E Joaquim trocou seu bixinho por chocolates.

Excerto 88: PF A1

A mãe com pena do filho, resolve voltar atrás.

_ Certo filho, eu deixo você ficar com o gato, mas já adianto que vou descontar da sua mesada, que você gasta com chocolate, as despesas da ração do seu gatinho. Afinal, o gato é seu e precisa se alimentar.

O menino surpreso pela proposta da mãe, dispara aflito:
_ Mãe, pelo amor de Deus! Meu chocolate não! Mande esse gato embora...

O Excerto 87: PI A1, por sua vez, apresenta um desfecho surpreendente, ao passo que Joaquim, depois de todas as tentativas e argumentos para que a mãe permitisse o gato em casa, acabou trocando o bichinho de estimação por algumas caixas de bombons. Apesar de apresentar algumas mudanças no Excerto 88: PF A1, o desfecho continua surpreendente, pois ao ser informado pela mãe que as despesas de alimentação do gato seriam financiadas com a sua mesada, o garoto desiste de ficar com o gato.

Passemos a seguir à análise dos excertos das produções de A8:

Excerto 89: PI A8

Chegando a hora entrega o troféu o cavalo empinou e acordei atordoado com a pancada. Percebi que tudo não passou de um sonho e não restando nada para fazer voltei a dormir, pois ainda estava escuro.

Excerto 90: PF A8

A hora esperada da premiação chegou, coração na boca... Mas nessa hora o cavalo empinou e acordei atordoado com a pancada. Percebi que tudo não passou de um sonho e não restando nada para fazer voltei a dormir, pois ainda estava escuro.

Nos Excertos 89: PI A8 e 90: PF A8, o autor quebra a expectativa do leitor através de um elemento surpresa que torna o desfecho surpreendente: depois de narrar todos os passos que antecederam o tão esperado momento de “correr a vaquejada” e ganhar o primeiro lugar, descobrimos que tudo não passou de um sonho. Dessa forma, é evidente a assimilação, por parte do aluno, desse aspecto do gênero crônica.

Analisamos agora qual o tipo de desfecho nos excertos relativos às produções de A2, A3, A4, A5 e A6

Excerto 91: PI A2

E assim foi meu primeiro dia de aula na Santos Dumont, um dia bom, ao contrário do que eu imaginava

Excerto 92: PF A2

E assim foi meu primeiro dia de aula na Santos Dumont, um dia bom, ao contrário do que eu imaginava. A mudança nem sempre é uma coisa ruim, ela pode nos trazer surpresas muito agradáveis.

Excerto 93: PI A3

Mais agente ainda fomos compra os pão todas cheias de areias, e quando chegamos em casa nossa mãe começou a brigar com a gente e nós só ficava rindo só lembrando do acontecimento.

Excerto 94: PF A3

Mesmo assim fomos comprar os pães, cheias de areia e ainda tivemos que aguentar a bronca da minha mãe, enquanto nós não conseguíamos parar de rir.

Excerto 95: PI A4

Quando acabar o primeiro tempo, algumas pessoas ainda tinha esperança que o brasil virasse, o segundo tempo o brasil leva ainda dois e acabar de vez com esperança de nois torcedores

Excerto 96: PF A4

Mesmo assim alguns ainda acreditavam que o Brasil ia reverter o placar, só um milagre pra salvar a seleção da vergonha. Mas a esperança durou pouco tempo, o Brasil levou mais dois gols e acabou de vez com o último fio de esperança dos

torcedores.

Excerto 97: PI A5

Ai so no finalzinho do jogo a Alemanha já tava ganhando de 7x0 ai oscar fez um GOL ai quase niguem ficou feliz, ai o jogo termino Alemanha classificado para a final

Excerto 98: PF A5

No finalzinho do jogo, com a Alemanha já ganhando de 7x0, Oscar fez um gol, mas quase ninguém ficou feliz, pois a Alemanha agora classificada para a final calou a torcida do país do futebol.

Excerto 99: PI A6

Veio mais um gol do Uruguai levando a celeste olimpica ao paraíso e os brasileiros chegol o fim de um sonho de ser capeão do mundo pela primeira vez.
e levando os brasileiros ao desespero.

Excerto 100: PF A6

Então faltando apenas onze minutos para o fim do jogo veio mais um gol do Uruguai levando a Celeste Olímpica ao paraíso e os brasileiros ao fim de um sonho: ser campeão do mundo pela primeira vez.

Os excertos acima expostos, de autoria de A2, A3, A4, A5 e A6, apresentam desfechos conclusivos, pois não deixam espaços a serem preenchidos pelo leitor como no desfecho aberto, nem surpreendem o leitor com um fato ou elemento inesperado como no desfecho surpreendente.

Os excertos 91 e 92, cujo texto trata do primeiro dia de aula em uma nova escola é finalizado de forma conclusiva, apesar dos medos e angústias tudo terminou bem ao contrário do imaginado pelo narrador-personagem. Nos excertos

93 e 94, verificamos também a presença de um desfecho conclusivo que culmina, depois das aventuras e incidentes e o tombo de bicicleta, com a chegada das meninas em casa às gargalhadas e da bronca da mãe.

Os excertos de A4, A5 e A6 tratam de um mesmo tema: derrotas históricas e marcantes da nossa seleção de futebol em Copas do mundo. Os excertos 98 e 99 versam sobre a derrota para a Alemanha em 2014 e o excerto 100 trata da derrota para o Uruguai na final da copa de 1950, ambas em solo brasileiro. As três crônicas apresentam desfecho conclusivo fazendo referência ao final das partidas e os sentimentos de frustração e tristeza dos torcedores.

A partir das mudanças observadas nas produções finais, verificamos que a nossa pesquisa contribuiu para que o aluno melhorasse seu texto, a partir do contato constante com o gênero escolhido, através das postagens de crônicas no grupo 9º @no A 2014 no *Facebook*, bem como através da interação proporcionada pelos comentários dos colegas a respeito dos textos postados no grupo e também por meio das discussões realizadas em sala de aula. Possibilitaram, dessa forma, que o aluno passasse a perceber ou avaliar seu texto quanto a presença ou a ausência das características do gênero estudado, assim como os aspectos relativos à ortografia, coerência, coesão, progressão textual. Trabalhamos em sala a reescrita dos textos, procurando adequá-los tanto ao gênero crônica, quanto aos aspectos relativos à língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hodiernamente, o grande desafio encontrado pelos professores de Língua Portuguesa é a resistência, por parte dos alunos, no que diz respeito às práticas de leitura, compreensão e produção textual. Atrelado a isso, os artefatos tecnológicos vêm ganhando cada vez mais espaço no cotidiano desses jovens, que fazem uso dessas tecnologias várias horas por dia.

Dessa forma, não podemos ignorar que esses jovens nasceram e estão inseridos na cibercultura, portanto, torna-se necessário fazer uma ponte entre as práticas escolares e as novas tecnologias que associe a cultura digital e as TICs às práticas escolares ligadas ao texto. Seria pertinente, portanto, a utilização das novas tecnologias como ferramentas pedagógicas desenvolvendo as competências de leitura, compreensão e produção de texto. Nesse sentido, a escola precisa se adequar a esse novo cenário cultural da sociedade contemporânea, e levar em consideração que essas mudanças afetam sobremaneira o ambiente educativo.

O advento da globalização requer novas competências dos indivíduos que integram essa sociedade. A cibercultura demanda mudanças significativas nas relações sociais e culturais, que, inclusive, acabam afetando a própria língua desde a linguagem até o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando a resistência dos alunos às práticas de leitura e escrita e o entusiasmo frente as novas tecnologias, consideramos pertinente promover a integração entre esses dois polos, utilizando o *Facebook* como ferramenta pedagógica para promover o domínio das habilidades de compreensão e produção do gênero crônica, possibilitando que a aquisição do letramento digital seja convertida numa competência que favoreça o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse intento, criamos um grupo fechado nessa plataforma utilizado como suporte para a postagem de textos, mais especificamente, crônicas. Inicialmente postamos crônicas de autores consagrados como Moacyr Scliar e Luiz Fernando Veríssimo, posteriormente postamos algumas crônicas dos próprios alunos, sujeitos da pesquisa, as quais deveriam ser comentadas pelos membros do grupo. Os comentários deveriam versar sobre as impressões acerca dos textos.

Em relação às escolhas metodológicas para atingir os objetivos pretendidos, optamos pela pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, com enfoque indutivo,

cuja instrumentalização partiu da coleta das produções dos alunos, de aulas expositivas dialogadas, de *print screen* dos textos e comentários dos alunos sujeitos da pesquisa, sendo estes, dez alunos oriundos da turma do 9º @no A 2014, da Escola Municipal Manoel Viana dos Santos, em Belém do Brejo do Cruz-PB.

Nosso *corpus* constitui-se de 20 textos produzidos pelos alunos que compõem a nossa amostra, além dos seus comentários relativos às postagens 1, 2, 4 e 5 postados no grupo do *facebook*, 9º @no A 2014. De posse do nosso objeto de análise, nossa investigação tomou como base os seguintes objetivos: i) reconhecer o *Facebook* como facilitador do processo de ensino-aprendizagem por proporcionar inúmeros espaços para a prática de leitura e uso da linguagem; ii) analisar os comentários do grupo 9º @no A 2014 investigando a utilização de horizontes ou modos de leitura e a ativação dos sistemas de conhecimentos pelos sujeitos voluntários da pesquisa no processo de leitura e compreensão do gênero crônica; iii) identificar a presença de elementos característicos do gênero crônica nas produções textuais dos alunos voluntários da pesquisa, tais como: tema cotidiano, foco narrativo, linguagem informal, tom e o desfecho, com o objetivo de averiguar se houve avanço, evolução ou melhoria na habilidade de escrita do gênero crônica por parte desses alunos a partir da utilização desse novo suporte de texto. É importante ressaltar que os objetivos explicitados foram alcançados no decorrer da pesquisa.

Ante o exposto, inicialmente nos reportamos aos resultados da análise com base nas categorias referentes à compreensão textual: horizontes ou modos de leitura e os sistemas de conhecimento.

A leitura de um texto realiza-se de maneiras diversas, as quais Marcuschi (2008) denomina de horizontes ou modos de leitura. No que tange a esse aspecto, comprovamos a manifestação do horizonte máximo nos comentários de A1 P1 e A2 P1, pois através de inferências os alunos associam as informações do texto aos seus conhecimentos de mundo contribuindo para a construção de sentido. Em relação ao horizonte problemático, destacamos, como recorte, os comentários de A3 P1 e A4 P1 onde observamos o distanciamento das informações do texto, deslocando o foco para a esfera particular do tema.

A cerca do horizonte indevido, verificamos apenas uma incidência dessa categoria dentre os comentários analisados, o que de certa forma é positivo, tendo em vista que esse é o horizonte da leitura errada, inadequada. Como podemos comprovar através do comentário de A5, que se remete somente a elementos

estruturais do texto, desprezando outros aspectos que culminariam numa leitura proficiente.

Referente aos demais modos de leitura, falta de horizonte e horizonte mínimo, não identificamos nenhuma ocorrência dessas categorias entre os comentários. Em caráter de justificativa para tal fato, destacamos os seguintes fatores: a ausência de questões preestabelecidas para o exercício de compreensão, tendo em vista que os alunos foram orientados a comentar as postagens de forma espontânea. Ademais, esse tipo de questão não seria compatível com a proposta da pesquisa nem adequada ao suporte textual utilizado: o *Facebook*.

A construção de sentidos requer a mobilização de diversos conhecimentos e estratégias cognitivas no decorrer do processo de compreensão textual. Nessa pesquisa, analisamos os sistemas de conhecimentos categorizados por Koch e Elias (2008) em: linguístico, enciclopédico e interacional. Em relação a essas categorias, vimos que a maior parte dos alunos voluntários ativou, reiteradamente, o conhecimento interacional, especificamente, o conhecimento superestrutural ao manifestar o domínio sobre as características do gênero crônica.

Quanto ao conhecimento linguístico, verificamos que boa parte dos alunos demonstra conhecer e utilizar, razoavelmente, esse tipo de conhecimento da gramática e do léxico, como podemos comprovar, entre outros aspectos, através da adequação da linguagem à situação comunicativa típica do ambiente virtual ou ciberespaço, como o uso de abreviações e *emoticons*. Em contrapartida, não foi possível detectar textualmente a ativação do conhecimento enciclopédico, tendo em vista que os comentários foram sucintos, resumidos.

Vale salientar, entretanto, que essa divisão é puramente didática e que no processo de interpretação textual são acionados todos os tipos de conhecimentos. Dessa forma, mesmo que os conhecimentos não estejam visíveis textualmente, nos comentários seja pela brevidade ou pela ausência de questões específicas de interpretação, eles são ativados durante o processo de compreensão, pois a construção do sentido depende da ativação dos vários tipos de conhecimentos.

No que tange as categorias de análise de produção textual do gênero crônica, a saber: tema cotidiano, foco narrativo, linguagem informal, tom e o desfecho, investigamos as produções iniciais e finais dos alunos voluntários da pesquisa e verificamos a presença dos elementos constitutivos do gênero crônica nas duas versões do texto. O tema cotidiano se fez presente através da narração de situações

e eventos banais, circunstanciais do dia a dia. A cerca da categoria foco narrativo, prevaleceu a narração em 1ª pessoa (A2, A3, A4, A7, A8 e A9) sobre a 3ª pessoa (A1, A5, A6 e A10). Em relação a utilização da linguagem informal, identificamos o uso de expressões típicas do dia a dia, da conversa informal, sentenças próprias da oralidade.

No que se refere ao tom utilizado na narrativa, podemos dizer que essa categoria se destacou por apresentar maior dificuldade de assimilação, do ponto de vista da produção, por parte dos alunos. Dessa forma, verificamos que não houve registro do tom irônico entre as produções e que o tom humorístico foi utilizado adequadamente por A1, A3 e A8 e o lírico por A7, porém identificamos apenas uma aproximação do tom crítico nas produções de A2 e A10. Não foi possível identificar o tom pretendido pelos autores nas demais produções, tendo em vista que assumiram características de relato pessoal. Em se tratando da categoria desfecho, a análise dos excertos selecionados revelou a assimilação dessa característica, pois todos os textos apresentaram um dos tipos de desfechos típicos do gênero crônica.

Evidenciamos, em relação às categorias retratadas em nossa pesquisa que houve avanços significativos nas produções finais em comparação às produções iniciais após a utilização do *Facebook*. As análises, portanto, detectaram que os conceitos e características relevantes à produção do gênero crônica, foram apropriados pelos alunos. Atribuímos, portanto, essa melhoria no processo de compreensão e produção textual à utilização dessa plataforma como ferramenta pedagógica, tendo em vista que, no decorrer da pesquisa, notamos o crescente interesse dos alunos pelas aulas de Língua Portuguesa, consideradas mais atrativas em vista da utilização desse site de rede social.

Atrelado a isso, conseqüentemente, passaram a participar mais ativamente das aulas, redescobrando esse ambiente virtual tão familiar como um espaço para aprender leitura e escrita. No ciberespaço puderam opinar, interagir, trocar informações com os outros colegas acerca das crônicas postadas no grupo 9º @no A 2014. Dessa forma, passaram a incorporar novas práticas de letramento que propiciam uma proficiente compreensão e produção de textos.

Portanto, a reflexão sobre a utilização das mídias digitais no contexto escolar é imprescindível, pois estreita as relações entre professores e alunos no ciberespaço oportunizando novas formas de mediação, intensificando o processo de ensino-aprendizagem.

A importância, pois, dessa pesquisa se estabelece pela necessidade de integração entre o ciberespaço e o contexto escolar, no intuito de responder as exigências desse universo digital contemporâneo no qual os nossos alunos estão inseridos. Nesse sentido, o *Facebook* configura-se como um ambiente privilegiado de mediação nos processos de ensino-aprendizagem na cibercultura.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rubens Queiroz de. O leitor-navegador (I). In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A leitura nos oceanos da internet**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo. ed. Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, M.M. Os Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-322.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006^a.
- _____. **Gênero, agência e escrita**.Org. Â. Paiva Dionísio e J. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 2001
- BRITO, Francisca Francione Vieira de; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 293-309, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/.../signo/article/view/3456/2570>>.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012
- CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português: **Linguagens**: volume 3. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Editora Vozes, 2008.
- COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do; **Cibercultura, Juventude e Alteridade: aprendendo com o outro no facebook**. Jundiaí: Paco Editorial: 2013.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, L. F. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <http://www2.unimep.br/endipec/2095b.pdf>

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 3. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Loyola, 2007.

INAF 2011-2012. Disponível em:

http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. (Orgs.) **A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para a produção de textos**. São Paulo: Cempec (Coleção da Olimpíada) 2012.

LEFFA, Vilson Jose. **Fatores da compreensão na leitura**. Cadernos do IL, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trd. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz A. **A Questão do suporte dos gêneros textuais**. (UFPE/CNPq) DCLV – V. 1. João Pessoa, Out. /2003a, 9-40

_____ Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In _____ DIONÍSIO, MACHADO & BEZERRA (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003b.

_____ Compreensão textual como trabalho criativo. In: CECCANTINI, J. L. C.; PEREIRA, R. F.; JUNIOR, J. Z. (Orgs.). **Pedagogia cidadã, cadernos de formação: Língua Portuguesa**. (vol. 2) São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, L. A. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

NAZARÉ, Mário. **O Facebook e o Divã: analisando as redes sociais**. São Paulo: Clube dos autores, 2013.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros**. Revista da ABRALIN, v.8, n. 1, p. 15 – 38, jan./ jun. 2009.

ROCHA, M. L. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia ciência e profissão**. N. 23, p. 64-73, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Computec20Informatica/Downloads/Pesquisa-Intervenção.pdf> Acesso em: 15 dez. 2014.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

_____, MOURA E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed., 11. Reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler / trad. Deise Batista – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

XAVIER, A. C **Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea**. 2003.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós autorizamos a utilização, para fins de pesquisa, dos dados fornecidos a responsável pela pesquisa, a Professora Ana Cátia Alves da Silva e a orientadora responsável, professora Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa, durante pesquisa realizada no Programa de Pós - Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, no Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Declaramos que fomos informados (as) e estamos cientes de que:

1. A pesquisa tem como título: O FACEBOOK MEDIANDO AS HABILIDADES DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DO GÊNERO CRÔNICA e o objetivo geral é promover o domínio das habilidades de compreensão e produção do gênero crônica através do uso do *Facebook*, possibilitando que a aquisição do letramento digital se converta numa competência que favoreça o processo de ensino-aprendizagem.
2. As questões de pesquisa são as seguintes: Como melhorar o domínio das habilidades de compreensão e produção do gênero crônica através do uso das novas tecnologias? Em que condições didáticas o site de rede social *Facebook* pode contribuir para melhorar essas habilidades? De que forma o domínio do letramento digital pode tornar-se uma competência que favoreça a aprendizagem dos alunos? A pesquisa se justifica enquanto necessidade pessoal de inovação da prática pedagógica, visando atender aos anseios e às necessidades de aprendizagem dos alunos enquanto indivíduos inseridos nesse universo digital contemporâneo. E, também, por se notar a grande necessidade de um trabalho em que a produção, circulação e recepção da leitura e a escrita de textos atendam a fins reais. Assim como de incluir no âmbito escolar as novas tecnologias como ferramentas pedagógicas.
3. Os resultados da pesquisa serão estruturados a partir dos seguintes procedimentos:
 - a) Acesso, leitura, análise e utilização pela pesquisadora dos comentários realizados no grupo do *facebook* “9º ano A 2014”.

- b) Leitura e análise de duas produções textuais dos alunos, recolhidas, respectivamente, no início e no final da pesquisa.
4. A pesquisa obedece às normas éticas e não apresenta risco a pessoa, pois se compromete a utilizar os dados para finalidade pedagógica e educativa, assegurando privacidade dos sujeitos e a confidencialidade das informações na redação da dissertação final.
 5. Os dados da pesquisa podem vir a ser publicados/divulgados, desde que garantindo o disposto no item 4.
 6. Nossa participação é voluntária. Temos a plena liberdade para recusar a participar ou retirar nosso consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e prejuízo algum.
 7. Não recebemos nenhum pagamento para participar desta pesquisa, assim como não teremos custo pela participação. Toda e qualquer dúvida que nós possamos ter sobre o processo de investigação será esclarecida através do *e-mail* da mestranda pesquisadora anacatiacr@hotmail.com e pelo telefone (83) 99202640.
 8. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós - Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, no Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), situado na Br 405, km 153, Bairro Arizona, CEP: 599000-000, em Pau dos Ferros/RN e o telefone para contato é (84) 3351 2560, ramal 226 e fax (84) 3351 3909, além do endereço eletrônico profletras.pferros@gmail.com
 9. Nossa assinatura neste consentimento mostra que entendemos a pesquisa e concordamos em participar. Receberemos uma cópia deste termo de consentimento.

Belém do Brejo do Cruz, 25 de junho de 2014

Ana Cátia Alves da Silva
Mestranda Pesquisadora Responsável

Maria do Socorro Maia F. Barbosa
Profa. Dra. Orientadora

Postagem 1: De volta ao primeiro beijo (Moacyr Scliar)



Anna Cátia

21 de julho de 2014

Olá pessoal!!

Convido todos vocês a se deliciarem com a crônica de MOACYR SCLiar.

"De volta ao primeiro beijo"

"O primeiro beijo é uma coisa muito falada. Sem dúvida é uma experiência muito marcante, inesquecível. O primeiro beijo é uma maturação, uma descoberta. Ao mesmo tempo, para alguns, ele pode ser um monstro assustador", diz o cineasta Esmir Filho, diretor de "Saliva". O filme conta como Marina, uma garota de 12 anos, é pressionada a dar o seu primeiro beijo no experiente Gustavo.

TINHA ACABADO de ler a matéria sobre o primeiro beijo, no pequeno apartamento em que morava desde que ficara viúvo, anos antes, quando (coincidência impressionante, concluiria depois) o telefone tocou. Era uma mulher, de voz fraca e rouca, que ele de início não identificou: - Aqui fala a Marília -disse a voz. Deus, a Marília! A sua primeira namorada, a garota que ele beijara (o primeiro beijo de sua vida) décadas antes! De imediato recordou a garota simpática, sorridente, com quem passeava de mãos dadas. Nunca mais a vira, ainda que freqüentemente a recordasse -e agora, ela lhe ligava. Como que adivinhando o pensamento dele, ela explicou: - Estou no hospital, Sérgio. Com uma doença grave... E queria ver você. Pode ser? - Claro -apressou-se ele a dizer- eu vou aí agora mesmo. Anotou rapidamente o endereço, vestiu o casaco, saiu, tomou um táxi. No caminho foi evocando aquele namoro, que infelizmente não durara muito tempo -o pai dela, militar, havia sido transferido para o Norte, com o que perdido o contato -mas que o marcara profundamente. Nunca a esquecera, ainda que depois tivesse beijado várias outras moças, uma das quais se tornara a sua companheira de toda a vida, mãe de seus três filhos, avó de seus cinco netos. E não a esquecera por causa daquele primeiro beijo, tão desajeitado quanto ardente. Chegando ao hospital foi direto ao quarto. Bateu; uma moça abriu-lhe a

porta, e era igual à Marília: sua filha. Ele entrou e ali estava ela, sua primeira namorada. Quase não a reconheceu. Envelhecida, devastada pela doença, ela mal lembrava a garota sorridente que ele conhecera. Consternado, aproximou-se, sentou-se junto ao leito. A filha disse que os deixaria a sós: precisava falar com o médico.

Olharam-se, Sérgio e Marília, ele com lágrimas correndo pelo rosto. - Você sabe por que chamei você aqui? -perguntou ela, com esforço. - Porque nunca esqueci você, Sérgio. E nunca esqueci o nosso primeiro beijo, lembra? Na porta da minha casa, depois do cinema... - Claro que lembro, Marília. Eu também nunca esqueci você... - Pois eu queria, Sérgio... Eu queria muito... Que você me beijasse de novo. Você sabe, os médicos não me deram muito tempo... E eu queria levar comigo esta recordação...

Ele levantou-se, aproximou-se dela, beijou os lábios fanados. E aí, como por milagre, o tempo voltou atrás e de repente eles eram os jovenzinhos de décadas antes, beijando-se à porta da casa dela. Mas a emoção era demais para ele: pediu desculpas, tinha de ir. A filha, parada à porta do quarto, agradeceu-lhe: você fez um grande bem à minha mãe. E acrescentou, esperançosa: - Acho que ela agora vai melhorar. Não melhorou. Na semana seguinte, Sérgio viu no jornal o convite para o enterro. Mas, ao contrário do que poderia esperar, apenas sorriu. Tinha descoberto que o primeiro beijo dura para sempre. Ou pelo menos assim queria acreditar."

[Curtir](#) · [Comentar](#)

A6 – bom

A10 – A crônica é bastante interessante, e o tema chama bastante a atenção dos jovens, gostei! 😊

A9 – Gostei muito, a crônica faz lembrar momentos bons e importantes da vida.

A1 – Gostei muito dessa crônica. Achei ela muito interessante, pois ela fala de um beijo que jamais foi esquecido, e que ficou marcado na vida de duas pessoas. E o primeiro beijo é um assunto muito comentado pelos adolescentes, e foi muito bem escolhido por Cátia. Uma crônica com um tom emocionante e poético. #CrônicaLinda! #Ameei! 😊😊

A8 – Adorei a crônica pois ela fala sobre um momento muito especial, ou seja o primeiro bjo, momento em q muitos tm medo! gostei mto pq a crônica mostra tbm q o primeiro bjo é um acontecimento q é lembrado para sempre!

A3 – Ameei a crônica, achei mt interessante e romântica.. Quando agente ama, agente nunca esqueci igual ao primeiro beijo ou ao primeiro namorado, fica marcado esse momento em nossas vidas!

A10 – É millena fala sobre oq vc mais sabe fazer: beijar kkkkkkkkkkkkkk

A3 – kkkk sei sim, mais eu tbem nunca esqueci meu primeiro e tbem nunca vou esquecer o último! Rsrs

A10 – O ultimo beijo ou a ultima pessoa q tu beijou?
Até agr?

A3 – A última pessoas, q eu sempre vou ter um lembrança dele em mim

A10 – Hum, e q pessoa hein?! Kk
Ou sem noção, se vc beijou outra pessoa fora aquela e não me disse vou fik sim sem saber

A11 – mt grande

A5 – testo grande e esse texto

A12 – gostei da crônica achei muito interessante

A2 – A crônica tem um tom poético e que é muito interessante pois aborda um tema que chama a atenção do leitor “de volta ao primeiro beijo”, onde todos passarão ou passaram por essa fase. O final foi muito emocionante e ao mesmo tempo triste, onde dois adolescentes dão seu primeiro beijo, e com o passar do tempo cada um segue sua vida, depois, já velhos, se reencontram. A Senhora que já estava muito doente a beira da morte, faz seu último pedido que é um beijo de seu primeiro namorado, e assim ele realiza seu desejo... Depois de uma semana infelizmente ela acabara de falecer.

Ana Cátia adorei a crônica fez uma ótima escolha espero que vc continue postando.



A13 – foi boa

A14 – ela tem um tema poético interessante que e o primeiro beijo

A7 – A cônica foi boa pois abordou um tema que acontece muito com todo mundo e o final foi fantástico e lindo, gostei 😊

A15 – Muito bom mesmo. Todos passaram já por essa fase eu acho. E fica marcado sempre em nossa mente. 😊♥

A16 – nunca beijei 😊

A3 – Amoo essa crônica ♥

A10 – O tema chama mt a atenção do leitor, principalmente nos jovens, pois nos leva ao nosso primeiro beijo tbm, eu ameii a cronica 😊♥

2ª postagem: Um dia de merda (Luiz Fernando Veríssimo)



Anna Cátia

28 de julho de 2014

Olá galerinha!!

Vamos conhecer um pouco da obra de Luiz Fernando Veríssimo, mais uma crônica para vocês apreciarem.

Um dia de merda

Luiz Fernando Veríssimo (verídico)

Aeroporto Santos Dumont, 15:30. Senti um pequeno mal estar causado por uma cólica intestinal, mas nada que uma urinada ou uma barrigada não aliviasse. Mas, atrasado para chegar ao ônibus que me levaria para o Galeão, de onde partiria o voo para Miami, resolvi segurar as pontas. Afinal de contas são só uns 15 minutos de busão. “Chegando lá, tenho tempo de sobra para dar aquela mijadinha esperta, tranqüilo”. O avião só sairia às 16:30.

Entrando no ônibus, sem sanitários, senti a primeira contração e tomei consciência de que minha gravidez fecal chegara ao nono mês e que faria um parto de cócoras assim que entrasse no banheiro do aeroporto. Virei para o meu amigo que me acompanhava e, sutil, falei: “Cara, mal posso esperar para chegar na merda do aeroporto porque preciso largar um barro”. Nesse momento, senti um urubu beliscando minha cueca, mas botei a força de vontade para trabalhar e segurei a onda. O ônibus nem tinha começado a andar quando, para meu desespero, uma voz disse pelo alto falante: “Senhoras e senhores, nossa viagem entre os dois aeroportos levará em torno de 1 hora, devido às obras na pista”. Aí o urubu ficou maluco querendo sair a qualquer custo. Fiz um esforço hercúleo para segurar o trem merda que estava para chegar na estação ânus a qualquer momento. Suava em bicas.

Meu amigo percebeu e, como bom amigo que era, aproveitou para tirar um sarro. O alívio provisório veio em forma de bolhas estomacais, indicando que pelo menos por enquanto as coisas tinham se acomodado. Tentava me distrair vendo TV, mas só conseguia pensar em um

banheiro, não com uma privada, mas com um vaso sanitário tão branco e tão limpo que alguém poderia botar seu almoço nele. E o papel higiênico então: branco e macio, com textura e perfume e, ops, senti um volume almofadado entre meu traseiro e o assento do ônibus e percebi, consternado, que havia cagado. Um cocô sólido e comprido daqueles que dão orgulho de pai ao seu autor. Daqueles que dá vontade de ligar pros amigos e parentes e convidá-los a apreciar na privada. Tão perfeita obra, dava pra expor em uma bienal. Mas sem dúvida, a situação tava tensa. Olhei para o meu amigo, procurando um pouco de solidariedade, e confessei sério: “Cara, caguei”.

Quando meu amigo parou de rir, uns cinco minutos depois, aconselhou-me a relaxar, pois agora estava tudo sob controle. “Que se dane, me limpo no aeroporto” – pensei. “Pior que isso não fico”. Mal o ônibus entrou em movimento, a cólica recomeçou forte. Arregalei os olhos, segurei-me na cadeira, mas não pude evitar e, sem muita cerimônia ou anúnciação, veio a segunda leva de merda. Dessa vez, como uma pasta morna. Foi merda para tudo que é lado, borrando, esquentando e melando a bunda, cueca, barra da camisa, pernas, panturrilha, calças, meias e pés. E mais uma cólica anunciando mais merda, agora líquida, das que queimam o fiofó do freguês ao sair rumo à liberdade. E depois um peido tipo bufa, que eu nem tentei segurar, afinal de contas o que era um peidinho para quem já estava todo cagado. Já o peido seguinte, foi do tipo que pesa. E me caguei pela quarta vez.

Lembrei de um amigo que certa vez estava com tanta caganeira que resolveu botar modess na cueca, mas colocou as linhas adesivas viradas para cima e quando foi tirá-lo levou metade dos pêlos do rabo junto. Mas era tarde demais para tal artifício absorvente. Tinha menstruado tanta merda que nem uma bomba de cisterna poderia me ajudar a limpar a sujeirada. Finalmente cheguei ao aeroporto e, saindo apressado com passos curtos, supliquei ao meu amigo que apanhasse minha mala no bagageiro do ônibus e a levasse ao sanitário do aeroporto para que eu

pudesse trocar de roupas. Corri ao banheiro e, entrando de boxe em boxe, constatei a falta de papel higiênico em todos os cinco. Olhei para cima e blasfemei: "Agora chega, né?" Entrei no último, sem papel mesmo, e tirei a roupa toda para analisar minha situação (que conclui como sendo o fundo do poço) e esperar pela minha salvação, com roupas limpinhas e cheirosinhas e com ela uma lufada de dignidade no meu dia.

Meu amigo entrou no banheiro com pressa, tinha feito o "check-in" e ia correndo tentar segurar o voo. Jogou por cima do boxe o cartão de embarque e uma mala de mão e saiu antes de qualquer protesto de minha parte. Ele tinha despachado a mala com roupas. Na mala de mão só tinha um pulôver de gola "V". A temperatura em Miami era de aproximadamente 35 graus.

Desesperado, comecei a analisar quais de minhas roupas seriam, de algum modo, aproveitáveis. Minha cueca joguei no lixo. A camisa era história. As calças estavam deploráveis e, assim como minhas meias, mudaram de cor tingidas pela merda. Meus sapatos estavam nota 3, numa escala de 1 a 10. Teria que improvisar. A invenção é mãe da necessidade, então transformei uma simples privada em uma magnífica máquina de lavar. Virei a calça do lado avesso, segurei-a pela barra, e mergulhei a parte atingida na água. Comecei a dar descarga até que o grosso da merda se despreendeu.

Estava pronto para embarcar. Saí do banheiro e atravessei o aeroporto em direção ao portão de embarque trajando sapatos sem meias, as calças do lado avesso e molhadas da cintura ao joelho (não exatamente limpas) e o pulôver gola "V", sem camisa. Mas caminhava com a dignidade de um lorde.

Embarquei no avião, onde todos os passageiros estavam esperando "O RAPAZ QUE ESTAVA NO BANHEIRO" e atravessei todo o corredor até o meu assento, ao lado do meu amigo que sorria. A aeromoça se aproximou e perguntou se precisava de algo. Eu cheguei a pensar em pedir 120 toalhinhas perfumadas para disfarçar o cheiro de fossa transbordante e uma gilete para cortar os pulsos, mas decidi não pedir: "Nada, obrigado. Eu só queria esquecer este dia de merda!"

[Curtir](#) · [Comentar](#)

A1 – Nossa, kkkk uma cronica, Com um tom humorístico, com o narrador-personagem, não teve elemento surpresa e fala sobre uma pessoa que teve um dia muito constrangedor, RS RS...

A1 – kkkk, ☺ gosteei

A15 – Muito bom msm... kkk pobre desse rapaz q teve esse dia d merda...

A9 – Muito bom essa crônica, com um tom humorístico... kkk coitado do rapaz q teve esse dia constrangedor.

A14 – muito bom

A6 – bom

A17 – ☺

essa foi uma das melhores, com um tom humorístico e tendo várias surpresas, e sem duvidas muito boa. adorei

A7 – kkkk Muito boa! Coitado do cara kk, essa crônica conseguiu me fazer rir do começo até o fim, valeu a pena ler.

A2 – Uma ótima crônica, onde se encontra um tom humorístico, que tira muitos risos do leitor e relata um dia constrangedor do narrador personagem. Adorei!

A15- kkkk uma ótima crônica, com um tom bastante humorístico, que faz o leitor se borrar de rir. Foi um dia difícil para esse cara mesmo kkkk ☺ ☺

A3 – Adorei a crônica, com um tom humorístico.. Coitado do rapaz kkkkkkkkk

A10 – Coitado do cara ☺ ☺ ☺, eu gostei mt da cronica mas fiquei cm mt pena do cara gnt kkk.

4ª postagem: Vaquejada (Rarison Dutra)

Vaquejada Rarison Dutra)

Era um dia diferente dos outros, eu não sei o que havia de estranho, mas tudo parecia novo. Levantei, fiz as coisas que costumo fazer normalmente e acabei lembrando que era o dia da vaquejada.

Eu esperava ansioso por esse evento e comecei a ajeitar minhas coisas, porém quanto mais eu organizava as coisas, mais faltavam coisas para organizar.

Quando terminei de organizar tudo fui para o sítio. Chegando lá, andei de cavalo com os meus amigos, dei banho nos cavalos, alimentei-os e colocamos no carro para seguir a viagem.

Tudo uma maravilha, o dia estava incrível. Chegando à noite, o menino que ia correr a vaquejada adoeceu e me colocaram em seu lugar para correr.

Eu topei na hora.

Começaram as corridas e entrar e eu fiz tudo certinho, derrubei o boi na faixa e ganhei um primeiro. Chegando a hora entrega o troféu o cavalo empinou e acordei atordoado com a pancada. Percebi que tudo não passou de um sonho e não restando nada para fazer voltei a dormir, pois ainda estava escuro.

A16 – Uma Boa Cronica, Com um Tom Humorístico!

A6 – boa cronica, com tom humorístico

Tem também um título sugestivo

A18 – cronica bem entressacante pois abada um elemento surpresa e aborda um tema interessante

A9 – Uma ótima crônica com um tom humorístico, um título sugestivo, uma crônica bem interessante apesar de surpreender o leitor.

A14 – amei essa crônica o tom e humorístico da gosto de ler e da pra surpreender qual que um...

A10 – Gostei bastante interessante da crônica, me identifiquei muito, adoro vaquejada, foi legal o elemento surpresa, adorei

A13 – boa crônica pois tem um tom humorístico e o tema foi interessante pq poderia tirar vários títulos de crônica

A2 – Gostei muito, e fiquei surpresa no final da crônica, ela tem um tom humorístico e um título que chama a atenção do leitor que gosta desse esporte e também é sugestivo!

A11 – gostei

A5 – Boa Crônica, tem um tom humorístico e sugestivo

A1 – Uma Boa Crônica, Muita Criativa, Com Um Elemento Surpresa Muito Interessante, Com um Tom Humorístico e Com Um Título Sugestivo! Gostei Muito Dela, Achei Bem criativa...

A19 – crônica interessante, ela tem um tom humorístico, título sugestivo... gostei bastante

A8 – Uma crônica bem interessante..... gostei muito do final da crônica.. pois foi um final que nem eu esperava..... o título é bem sugestivo... possui um tom humorístico que é bem legal.....

A7 – Legal

A3 – Adoro essa crônica, pois é muito interessante, com uma surpresa que ninguém esperava

A10 – Gostei muito da crônica de meu colega, jamais esperávamos que o final fosse este, e isso tornou a crônica bastante interessante e deu um tom humorístico.

5ª postagem: A beleza de um sorriso (Victor Linhares)

A beleza de um sorriso (Victor Linhares)

Na sexta-feira acordei bem cedo, parecia um dia comum, mais não era. Levantei da cama correndo em direção ao banheiro, tomei banho, coloquei uma roupa e fui tomar café. Me sentei e reparei o sorriso da minha mãe que parecia está numa felicidade sem limite, terminei o café, peguei meu violão, abracei a minha mãe e fui.

Quando cheguei na parada de ônibus havia uma moça, pele pálida, cabelos negros, olhos castanhos, alta e magra. Cheguei mais perto e perguntei:

__ Que horas o 5120 passa?

__ Às 6:30 – respondeu a moça.

Estava ansioso, não parava de olhar para o relógio, quando olhei pra frente, lá vinha o ônibus, acenei como um sinal de parada e depois entrei. Paguei ao cobrador e me sentei, não parava de pensar como seria incrível e quanto eu estava feliz por participar de um evento como aquele.

Quando enfim eu avistei, era a hora de descer pedi pra parar o ônibus, agradei e saí. Quando olhei havia o nome escrito numa placa “Casa de apoio para portadores do câncer” Sorri e entrei já no palco comecei a tocar, como no gesto de felicidade uma mulher muito emocionada sorriu, e esse sorriso pra mim foi como uma luz do sol. linda e libertadora.

A6 – uma ótima crônica, um tom lírico, tem também um título sugestivo

A9 – UMA BOA CRÔNICA, COM UM TOM REFLEXIVO, UM TÍTULO SUGESTIVO E NÃO TEM DEFECO CONCLUSIVO!

A14 – essa crônica tem um tom lírico e o autor e personagem essa crônica e ela fala dos fatos do dia a dia eu achei ela muito interessante

A13 – boa crônica tom lírico

A2 – A crônica tem um tom lírico, o título chamou minha atenção e também tem um final surpreendente apesar de não ser concreto.

A11- vcs são muito nerds

A12 – Uma ótima crônica, tem tom lírico

A1 – A crônica Foi Mto Emocionante, Com Um Tom Emocionante, Com Um Título Sugestivo e Não Tem Desfecho Conclusivo.

A12 – Uma ótima crônica, tem tom lírico, um título sugestivo e o final não é conclusivo.

A11 – essa crônica tem um tom lírico poético, reflexivo muito boa

A5 – a crônica tem tom lírico e reflexivo e sugestivo e não tem desfecho conclusivo

A19 – ótima crônica, com um tom lírico, título sugestivo e um elemento surpresa, apesar de não ter um desfecho conclusivo.

A7 – Minha crônica ♥

A10 – Essa para mim foi a melhor de todas, pois o final foi simplesmente lindo, um gesto marcante que nós não esperávamos ver, um tom lírico e me emocionei mt 😊 ♥

Produções Iniciais

PI A1 – Joaquim e seu animalzinho

Joaquim era um menino muito alegre e divertido que morava perto de um pet shop passando por ali um dia, resolveu levar um gatinho que ali estava. Mas, no primeiro instante pensou, já sabia que sua mãe não iria gostar do animalzinho em sua casa, mesmo assim levou com ele o gatinho.

Chegando em casa escondeu o gatinho dentro da mochila, e foi para o quarto, quando sua mãe o chamou para ir almoçar, ouviu um barulho estranho se aproximou da cama e lá estava a mochila saindo de lá um som de um gatinho.

Ela o chamou e disse: __ Joaquim!

__ Venha aqui agora. Por que não me disse que trouxe esse gato pra casa?

__ Some com ele agora daqui, você sabe muito bem que não quero nenhum animal, falou a mãe de Joaquim muito brava! Ele respondeu irritado: Ah não mãe” Por favor eu não tenho nenhum, amigo, poxa!

__ Meu filho some já com esse animal, repetiu a mãe já sem paciência.

Joaquim com voz de choro disse: Não vou mais comer, nem dormir, nem ao menos estudar, mãe meu gatinho não fará mal a ninguém, ele é só um bixinho indefeso.

A mãe disse: __ Então vamos combinar uma coisa, faremos o seguinte para você ficar feliz, comprarei uma caixa de bombons por todo o mês, uma caixa por semana. O menino já cansado de pedir disse: Mãe, pelo amor de Deus claro que eu não vou recusar sua proposta E Joaquim trocou seu bixinho por chocolates.

PI A2 – A espera do desconhecido

Olhava as horas ansiosa, era tudo diferente, tudo muito novo. Vim morar em Parnamirim no mês de fevereiro com meus tios, onde se tornaram meus segundos pais e por essa causa tive que mudar de escola.

Era o segundo dia de março, tal dia que começava minhas aulas, e ficava imaginando quais seriam minhas ações na nova escola. Me arrumei muito cedo por causa da ansiedade e esperava no sofá o instrutor da auto-escola chegar para nos levar à escola.

Eram 12:30 quando ouvi a buzina de um carro, era ele, entrei no transporte, apertava os dedos de tanta ansiedade. Chegamos no local, não conhecia exatamente ninguém, a não ser minha prima que também morava com meus tios.

Havia 10 primeiros anos na escola, mas ainda existia esperanças que eu e minha prima ficássemos na mesma sala de aula. Os portões se abriram, todos entraram, avistava nos corredores grupos de amigos. Fui procurar meu nome nas listas que tinha na porta de cada sala, depois de não ter achado meu nome em 2 salas fui na classe “C” e lá estava meu nome seguido do número 26 e infelizmente minha prima tinha ficado na “A”.

O sinal tocou, todos entraram na sala e aguardavam sentados a professora de português, ela entrou, muito simpática, pediu para cada um se apresentar e perguntou quem era novato, eu e outros alunos levantamos a mão, e uma novata

me chamou atenção, ela estava na mesma situação que eu, não conhecia ninguém, diferente dos outros novatos que apesar de ter vindo de outras escolas, conheciam os demais.

Mais duas aulas se passaram e tocou para o intervalo deixei a timidez um pouco de lado e fui falar com a novata que me chamou a atenção. A gente se cumprimentou, conversou e saiu para o intervalo. Ficamos amigas, passou o tempo e chegou a hora de ir para casa.

E assim foi meu primeiro dia de aula na Santos Dumont, um dia bom, ao contrário do que eu imaginava

PI A3 – Minhas aventuras

Em um certo dia eu e Aquinha nós estávamos em São Bento, eu estava de viagem para Curral Velho aí minha mãe mandou a gente comprar pão e agente foi em uma bicicleta velha atravessamos a pista, logo mais na frente havia uma grande descida, como Aquinha era muito pesada eu não conseguia andar direito, mas mesmo assim eu inventei de levar ela, logo na descida, ela parou na esquina para eu subir, tinha uma mulher sentada na calçada da sorveteria, como eu não conseguia manter a bicicleta parada pra aquinha subi eu pedi pra ela dá um empurrãozinho na descida, eu peguei embalo na descida e bati de frente a árvore a bicicleta ficou toda torta, a gente ficou toda ferida e o óculos que eu estava ficou todo torto eu arranquei a unha do pé, e a mulher que empurrou a gente veio ajudar.

Mais agente ainda fomos compra os pão todas cheias de areias, e quando chegamos em casa nossa mãe começou a brigar com a gente e nós só ficava rindo só lembrando do acontecimento.

PI A4 – A derrota do Brasil

A expectativa para jogo do Brasil e Alemanha eram grande, os torcedores vibravam no estádio quando os jogadores começaram cantar o hino.

Lá estava eu na casa das minhas amigas torcendo com elas, derrepente vem o primeiro gol da alemanha, agente fica um pouco triste mais tínhamos a esperança que o brasil virasse.

Quando em 20 minutos a alemanha deu 5 gol, os torcedores começaram a ficar triste algumas crianças começaram a chorar chega dava pena ao ver elas na

televisão, alguns torcedores ficaram com raiva e começaram a zoar o Brasil principalmente alguns jogadores.

Quando acabar o primeiro tempo, algumas pessoas ainda tinham esperança que o Brasil virasse, o segundo tempo o Brasil leva ainda dois e acabar de vez com esperança de nós torcedores.

PI A5 – A derrota

O Brasil começou bem mais até só os 20 minutos de jogo com o chute de Marcelo aí a Alemanha começou a atacar aí saiu o primeiro GOL da Alemanha aos 11 minutos de jogo Thomas Müller, aí todo mundo ficou triste, aí continua o jogo aí saiu mais um GOL só que da Alemanha novamente aos 23 minutos com Kroos.

O jogo continua todo mundo desanimado aí saiu mais um GOL da Alemanha Klou aí todo mundo ficou desanimado os torcedores começaram a sair do estádio mais o jogo continua e já está no 3x0 para a Alemanha aí mais um GOL Kroos novamente os alemães começaram a festejar aí saiu mais um Gol Khedira e o jogo já estava ganhado para a Alemanha.

Aí só no finalzinho do jogo a Alemanha já estava ganhando de 7x0 aí Oscar fez um GOL aí quase ninguém ficou feliz, aí o jogo terminou Alemanha classificada para a final

PI A6 – Copa do mundo de 1950

O Brasil abriu o placar com tranquilidade em uma jogada armada por Zizinho e Ademir e concluída por Friaça. mas o Uruguai comandado pelo capitão Abdúlio Varela.

Empata o jogo 21 do segundo tempo...

Então faltando apenas 11 minutos para o fim do jogo.

Veio mais um gol do Uruguai levando a celeste olímpica ao paraíso e os brasileiros chegam ao fim de um sonho de ser campeão do mundo pela primeira vez. e levando os brasileiros ao desespero.

PI A7 – A beleza de um sorriso

Na sexta-feira acordei bem cedo, parecia um dia comum, mais não era. Levantei da cama correndo em direção ao banheiro, tomei banho, coloquei uma roupa e fui tomar café. Me sentei e reparei o sorriso da minha mãe que parecia está numa felicidade sem limite, terminei o café, peguei meu violão, abracei a minha mãe e fui.

Quando cheguei na parada de ônibus havia uma moça, pele pálida, cabelos negros, olhos castanhos, alta e magra. Cheguei mais perto e perguntei:

__ Que horas o 5120 passa?

__ Às 6:30 – respondeu a moça.

Estava ansioso, não parava de olhar para o relógio, quando olhei pra frente, lá vinha o ônibus, acenei como um sinal de parada e depois entrei. Paguei ao cobrador e me sentei, não parava de pensar como seria incrível e quanto eu estava feliz por participar de um evento como aquele.

Quando enfim eu avistei, era a hora de descer pedi pra parar o ônibus, agradei e saí. Quando olhei havia o nome escrito numa placa “Casa de apoio para portadores do câncer” Sorri e entrei já no palco comecei a tocar, como no gesto de felicidade uma mulher muito emocionada sorriu, e esse sorriso pra mim foi como uma luz do sol, linda e libertadora.

PI A8 – Vaquejada

Era um dia diferente dos outros, eu não sei o que havia de estranho, mas tudo parecia novo. Levantei, fiz as coisas que costumo fazer normalmente e acabei lembrando que era o dia da vaquejada.

Eu esperava ansioso por esse evento e comecei a ajeitar minhas coisas, porém quanto mais eu organizava as coisas, mais faltavam coisas para organizar. Quando terminei de organizar tudo fui para o sítio. Chegando lá, andei de cavalo com os meus amigos, dei banho nos cavalos, alimentei-os e colocamos no carro para seguir a viagem.

Tudo uma maravilha, o dia estava incrível. Chegando à noite, o menino que ia correr a vaquejada adoeceu e me colocaram em seu lugar para correr. Eu topei na hora.

Começaram as corridas e entrar e eu fiz tudo certinho, derrubei o boi na faixa e ganhei um primeiro. Chegando a hora entrega o troféu o cavalo empinou e acordei

atordoado com a pancada. Percebi que tudo não passou de um sonho e não restando nada para fazer voltei a dormir, pois ainda estava escuro.

PI A9 – A primeira crônica

Esse fato aconteceu hoje 16/07/14. Tudo começou quando entrei na sala e a professora começou a falar sobre crônicas.

Minutos depois ela pede para a gente fazer a nosa primeira crônica, e a gente num tinha nenhum assunto, o único assunto que se comentava na sala era só a umilhante derrota do brasil contra a Alemanha 7 a 1.

Mas o interessante que ninguém conseguia fazer a sua crônica. Até que eu tive a ideia de fazer o que estava acontecendo agora, todo mundo já tinha feito a sua crônica menos eu aí comecei a pensar e lembrar que a crônica é um fato do dia-a-dia e não precisa ter sentido.

PI A10 – Acontecimentos inesperados

Em uma tarde de domingo, estavam todos do lado de fora sentados conversando quando do nada surge um tiroteio. Todos correram para dentro de casa, Pedro paralisou, não conseguia se mexer, quando derrepente foi atingido por uma bala perdida. Sua mãe ficou brava. Correram e o levaram para o hospital. Seu estado era grave, a bola quase atingiu sua coluna, os médicos ficaram muito preocupados pois, não conseguiram retirar a bala do corpo, mas ele se recuperava e ficará tudo bem.

Existem dias que acontecem coisas que jamais imaginaríamos que fossem acontecer. As vezes coisas boas, e as vezes coisas ruins.

Produções finais

PF A1 – Joaquim e seu animalzinho

Voltando da escola Joaquim encontrou um animalzinho, resolveu levar aquele gatinho que ali estava. Mas, no primeiro instante pensou, já sabia que sua mãe não iria gostar do animalzinho em sua casa, mesmo assim levou com ele o gatinho.

Chegando em casa, entrou silenciosamente, pé ante pé, o gatinho escondido na mochila. Entrou rápido para o quarto, mas a mãe ao ouvir um barulho estranho, acabou descobrindo o gatinho saindo de dentro de sua mochila.

Ela o chamou e disse:

— Joaquim! Venha aqui agora. Por que não me disse que trouxe esse gato pra casa? Some com ele agora daqui, você sabe muito bem que não quero nenhum animal! Disse a mãe furiosa.

Ele implorou:

_ Ah não! Mãe, por favor! Eu não tenho nenhum, amigo, poxa!

A mãe estava impaciente com a teimosia do filho, mas não deu o braço a torcer e não aceitou que o gato ficasse.

Joaquim com voz de choro disse:

_ Não vou mais comer, nem dormir, nem ao menos estudar. Mãe, meu gatinho não fará mal a ninguém, ele é só um bichinho indefeso.

A mãe com pena do filho, resolve voltar atrás.

_ Certo filho, eu deixo você ficar com o gato, mas já adianto que vou descontar da sua mesada, que você gasta com chocolate, as despesas da ração do seu gatinho. Afinal, o gato é seu e precisa se alimentar.

O menino surpreso pela proposta da mãe, dispara aflito:

_ Mãe, pelo amor de Deus! Meu chocolate não! Mande esse gato embora...

PF A2 – A espera do desconhecido

Olhava as horas ansiosa, era tudo diferente, tudo muito novo. Vim morar em Parnamirim no mês de fevereiro com meus tios, os quais se tornaram meus segundos pais e por essa causa tive que mudar de escola.

Era o segundo dia de março, dia em que começavam minhas aulas, sentia um frio na barriga só de imaginar quais seriam minhas ações na nova escola. Muito cedo me arrumei, a ansiedade me consumia enquanto esperava, no sofá, o instrutor da autoescola chegar para nos levar à escola.

Eram 12:30 quando ouvi a buzina de um carro, era ele, entrei no transporte, apertava os dedos de tanta ansiedade. Chegamos no local, não conhecia exatamente ninguém, a não ser minha prima que também morava com meus tios.

Embora soubesse que havia dez turmas de 1º anos na escola, ainda existia um fio de esperança que eu e minha prima ficássemos na mesma sala de aula. Os portões se abriram, todos entraram, avistava nos corredores grupos de amigos. Fui procurar meu nome nas listas colocadas na porta de cada sala, depois de não ter achado meu nome nas duas primeiras salas, fui na classe “C” e lá estava o número 26 seguido do meu nome e infelizmente minha prima tinha ficado na “A”.

O sinal tocou, todos entraram na sala e aguardavam sentados a professora de português, ela entrou, muito simpática, pediu para cada um se apresentar e perguntou quem era novato, eu e outros alunos levantamos a mão, e uma novata me chamou atenção, ela estava na mesma situação que eu, não conhecia ninguém, diferente dos outros novatos que apesar de ter vindo de outras escolas, conheciam os demais.

Mais duas aulas se passaram e tocou para o intervalo deixei a timidez um pouco de lado e fui falar com a novata que me chamou a atenção. A gente se cumprimentou, conversou e saiu para o intervalo. Ficamos amigas, já não me sentia um peixe fora d’água. O tempo passou até mais rápido e logo chegou a hora de ir para casa.

E assim foi meu primeiro dia de aula na Santos Dumont, um dia bom, ao contrário do que eu imaginava. A mudança nem sempre é uma coisa ruim, ela pode nos trazer surpresas muito agradáveis.

E assim foi meu primeiro dia de aula na Santos Dumont, um dia bom, ao contrário do que eu imaginava

PF A3 – Minhas aventuras

Alguns acontecimentos se tornam eternos, principalmente quando são grandes aventuras. Eu e minha melhor amiga estávamos em São Bento, eu estava de viagem para Curral Velho.

Minha mãe mandou a gente comprar pão. Fomos em uma bicicleta velha atravessamos a pista e logo mais avistamos uma grande descida. Como ela era muito pesada eu não conseguia controlar direito a bicicleta, mesmo assim insisti em levá-la.

Não tinha mesmo como aquilo não dar errado. Ela parou na esquina para poder subir, como eu não conseguia manter a bicicleta parada para ela subir

pedimos ajuda a uma mulher sentada na calçada da padaria. Pedi pra ela dar um empurrãozinho na descida, eu peguei embalo na descida. A bicicleta embalou e bati de frente com uma árvore.

O resultado foi desastroso: a bicicleta toda torta, nós duas machucadas, meus óculos todo torto, arranquei a unha do pé.

Mesmo assim fomos comprar os pães, cheias de areia e ainda tivemos que aguentar a bronca da minha mãe, enquanto nós não conseguíamos parar de rir.

PF A4 – A derrota do Brasil

A expectativa para o jogo do Brasil e Alemanha era grande, os torcedores vibravam no estádio. O coral de vozes misturadas: jogadores, torcedores, todos unidos numa só emoção.

Já é a segunda vez que o Brasil é sede da Copa do mundo. Agora era a hora da tão sonhada e esperada revanche da derrota na Copa de 70.

Lá estava eu na casa das minhas amigas torcendo, de repente vem o primeiro gol da Alemanha. Tristeza geral, mas tínhamos a esperança que o Brasil virasse.

Quando aos vinte minutos a Alemanha fez o quinto gol, levou embora também a nossa esperança. A tristeza tomou conta, as crianças chorando, era de cortar o coração, alguns torcedores se revoltaram e começaram a vaiar e zoar a seleção, principalmente alguns jogadores. A alegria se transformou em raiva, dor, decepção. A paixão nacional virou decepção nacional.

Mesmo assim alguns ainda acreditavam que o Brasil ia reverter o placar, só um milagre pra salvar a seleção da vergonha. Mas a esperança durou pouco tempo, o Brasil levou mais dois gols e acabou de vez com o último fio de esperança dos torcedores.

PF A5 – A derrota

Era um jogo muito esperado, todos acreditavam na vitória da seleção brasileira sobre a Alemanha.

O Brasil começou bem, mas só até os vinte minutos do jogo com o chute de Marcelo. Depois disso a Alemanha começou a contra-atacar então saiu o primeiro gol da Alemanha aos onze minutos de jogo dos pés de Thomas Muller.

Todos ficaram tristes agora, os torcedores não se conformavam. O jogo continua e então mais um gol da Alemanha aos vinte e três minutos com Kroos. Logo saiu mais um gol, agora de Klou, todo mundo ficou desanimado, os torcedores começaram a sair do estádio. Mas continua o jogo e já está com o placar de 3x0 para a Alemanha, acontece mais um gol e os alemães começaram a festejar e então Khedira marca o quinto gol e o jogo já estava ganho pela Alemanha.

No finalzinho do jogo, com a Alemanha já ganhando de 7x0, Oscar fez um gol, mas quase ninguém ficou feliz, pois a Alemanha agora classificada para a final calou a torcida do país do futebol.

PF A6 – Copa do mundo de 1950

O Brasil era o favorito a ganhar a Copa de 50, construiu o Maracanã que era o maior estádio do mundo naquela época. Nos jogos da copa era uma festa de gols que levantava as torcidas.

Chegou o momento tão esperado a grande final, o Brasil ia jogar contra o Uruguai. A seleção abriu o placar com tranquilidade em uma jogada armada por Zizinho e Ademir e concluída pelo craque Friaça, mas o Uruguai comandado pelo capitão Obdúlio Varela empata o jogo aos vinte e um minutos do segundo tempo.

Então faltando apenas onze minutos para o fim do jogo veio mais um gol do Uruguai levando a Celeste Olímpica ao paraíso e os brasileiros ao fim de um sonho: ser campeão do mundo pela primeira vez.

PF A7 – A beleza de um sorriso

Na sexta-feira acordei bem cedo, parecia um dia comum, mas não era. Levantei da cama correndo em direção ao banheiro, tomei banho, coloquei uma roupa e fui tomar café. Sentei-me e reparei o sorriso da minha mãe que parecia estar numa felicidade inexplicável, terminei o café, peguei meu violão, abracei a minha mãe e fui.

Quando cheguei na parada de ônibus uma moça roubou a minha atenção, pele pálida, cabelos negros, olhos castanhos, alta e magra. Cheguei mais perto e perguntei:

__ Que horas o 5120 passa?

__ Às 6:30 – respondeu a moça.

Estava ansioso, não parava de olhar para o relógio, quando olhei pra frente, lá vinha o ônibus, acenei como um sinal de parada e depois entrei. Paguei ao cobrador e sentei, minha cabeça como um redemoinho não parava, a imaginação ia longe pensando como seria incrível e o quanto eu estava feliz por participar de um evento como aquele.

Quando enfim eu avistei, era a hora de descer pedi pra parar o ônibus, agradei e saí. Quando olhei havia o nome escrito numa placa “Casa de apoio para portadores do câncer” Sorri e entrei, já no palco comecei a tocar, a melodia do meu violão como acalento para todo aquele sofrimento. Como num gesto de aconchego uma mulher muito emocionada sorriu e só então reconheci aquele semblante antes triste e vazio na parada que agora se transformava num emocionado e sincero sorriso., e esse sorriso pra mim foi como uma luz do sol, linda e libertadora.

PF A8 – Vaquejada

Aquele era um dia diferente dos outros, não sei porque, mas havia algo de especial, tudo parecia diferente. Levantei, fiz as coisas que costumo fazer normalmente e acabei lembrando que era o dia da vaquejada.

Eu esperava ansioso por esse evento, meu coração palpitava descompassado, afinal essa era minha paixão. Cedo comecei a ajeitar minhas coisas, porém quanto mais eu organizava, mais faltavam coisas para organizar. Quando terminei de organizar tudo fui para o sítio. Chegando lá, andei de cavalo com os meus amigos, dei banho nos cavalos, alimentei-os e colocamos no carro para seguir a viagem.

Tudo uma maravilha, o dia estava incrível. Mas era à noite que eu ia ter a melhor surpresa da vida. Chegando à noite, o menino que ia correr a vaquejada adoeceu e me colocaram em seu lugar para correr. Eu topei na hora.

Começaram as corridas. Escutar meu nome na voz do locutor parecia um sonho, aquele era o meu grande momento. Entrei e fiz tudo certinho, derrubei o boi na faixa e ganhei o primeiro lugar. A hora esperada da premiação chegou, coração na boca... Mas nessa hora o cavalo empinou e acordei atordoado com a pancada. Percebi que tudo não passou de um sonho e não restando nada para fazer voltei a dormir, pois ainda estava escuro.

PF A9 – A primeira crônica

Tudo começou quando entrei na sala e a professora começou a falar sobre crônicas.

Minutos depois ela pede para a gente fazer a nossa primeira crônica. Não tinha assunto... A não ser o assunto mais comentado da semana, a humilhante derrota do Brasil contra a Alemanha 7 a 1.

Aquele papel em branco na minha frente e na minha cabeça um branco maior ainda. Eu não tinha ideia sobre o que escrever.

Só depois de alguns minutos de angústia, tive a ideia de falar justamente sobre o que estava acontecendo naquele momento, a minha aflição para fazer aquela tarefa. Todos já haviam concluído os seus textos, então resolvi me concentrar e lembrei que a crônica é feita a partir de um fato comum, do cotidiano.

Então tudo aquilo que me ocorria naquele momento era material para escrever minha crônica.

PF A10 – Acontecimentos inesperados

Em uma tarde de domingo, estavam todos do lado de fora sentados, conversando quando do nada surge um tiroteio. Todos correram para dentro de casa, mas Pedro ficou paralisado e não conseguia se mexer. De repente foi atingido por uma bala perdida.

Todos ficaram aflitos, sua mãe caiu em prantos. Correram e o levaram para o hospital. Seu estado era grave, a bala quase atingiu sua coluna. Os médicos ficaram preocupados pois não conseguiram retirar a bala do seu corpo.

Deitado naquela cama, se recuperando, Pedro se deu conta de como a vida é breve. Que algumas coisas acontecem e podem fazer a vida tomar um novo rumo.