

O GÊNERO CRÔNICA: DESVENDANDO SUA ESTRUTURA¹ *THE CHRONICLE GENRE: UNVEILING ITS STRUCTURE*

Daiéle Medianeira Campaiolo² e Valeria Iensen Bortoluzzi³

RESUMO

Neste estudo, propõe-se uma análise do gênero crônica a partir das abordagens da Linguística Sistêmico-Funcional, proposta por Halliday (1982) e da Pedagogia de Gêneros (PG) da Escola de Sidney, de Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012). A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), se caracteriza como uma teoria social, que pensa a linguagem em contextos e a considera como um sistema sociosemiótico, porque se preocupa em como a linguagem representa discursivamente as realidades e manifestações sociais. Estando ancoradas nesta teoria e na PG, que defende que os gêneros se organizam em estágios para alcançar um objetivo social, tem-se por propósito descrever e analisar a crônica, a partir de exemplares produzidos por três autores diferentes. Assim, a pesquisa se caracterizou como de cunho experimental e exploratório, uma vez que se selecionou o *corpus* de análise (12 textos) a partir de critérios pré-definidos, quais sejam: período de publicação (junho a agosto de 2015), veículo de publicação (dois jornais e uma revista), autores expoentes (Lya Luft, Martha Medeiros e Luiz Fernando Verissimo). As crônicas foram analisadas a partir da classificação proposta em Rose e Martin (2012), com a realização de análise linguística pela LSF, quando necessário. Os resultados evidenciam que o gênero analisado, apesar de apresentar algumas características em comum com a descrição dos teóricos, não se constitui como gênero crônica a partir da perspectiva da LSF, uma vez que não cumpre as etapas propostas para esse gênero e o papel social descrito na teoria.

Palavras-chave: linguagem, Linguística Sistêmico-Funcional, pedagogia de gêneros.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the chronicle genre from the approaches of Systemic Functional Linguistics, proposed by Halliday (1982), and the Sydney School Genre Pedagogy, proposed by Martin and Rose (2008) and Rose and Martin (2012). Systemic Functional Linguistics, henceforth SFL, is characterized as a social theory, in which language is considered in context and thought as a social semiotic system because it is concerned with how language discursively represents social realities and manifestations. Being anchored in this theory and genre pedagogy, providing that genres are organized in stages to achieve a social objective, the study aims to describe and to analyze some copies of chronicals produced by three different authors. Thus, the research has an experimental and exploratory nature, since it was necessary to select the analysis corpus (12 texts) from pre-defined criteria, namely: publication period (June-August 2015), type of vehicle publication (two newspapers and one magazine), exponent authors (Lya Luft, Martha Medeiros and Luiz Fernando Verissimo). Chronicles were analyzed from the classification proposed in Rose and Martin (2012), with the realization of linguistic analysis by LSF, when necessary. The results show that the genre analyzed, although it has some features in common with the description of the theoretical bases, it does not constitute

¹ Trabalho Final de Graduação - TFG.

² Acadêmica do Curso de Letras Português e Inglês - Centro Universitário Franciscano. E-mail: daielicampaiolo@gmail.com

³ Orientadora. Docente adjunta do Curso de Letras Português e Inglês - Centro Universitário Franciscano. E-mail: valeria.bortoluzzi@gmail.com

as chronicle genre from the LSF perspective, since they do not meet the proposed steps for this genre and the social role described in theory.

Keywords: *language, Systemic Functional Linguistics, genre pedagogy.*

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz um panorama dos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), proposta por Michael Halliday (1982), e também da Pedagogia de Gêneros da Escola de Sidney (doravante PG), difundidos por Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012). A teoria sistêmico-funcional estuda a língua em uso, no contexto no qual a estamos (re)produzindo ou estudando. Sendo assim, todo ato de fala está associado a algum contexto. Junto à LSF, tem-se a PG, que trata do estudo dos textos e como esses são trabalhados na sala de aula por professores. Assim, ancoradas nessas duas teorias, propõe-se, neste trabalho, um estudo dos textos reconhecidos pelos professores como crônicas, a fim de verificarmos se, conforme Rose e Martin (2012), esses textos realmente podem ser considerados crônicas.

A escolha pela análise das crônicas advém das experiências registradas pelas pesquisadoras deste estudo em dois âmbitos: o do contexto do estágio curricular supervisionado, onde a acadêmica experimentou o trabalho com exemplares do gênero e notou o quão diferentes os textos são, mesmo sendo considerados pertencentes ao mesmo gênero; e o do contexto da pesquisa de exploração do campo escolar, realizado como parte do projeto de pesquisa “Análise de gêneros da e na escola, sob a perspectiva da Escola de Sydney”, ao qual este trabalho está vinculado, e que identificou os textos trabalhados por 26 professores da educação básica, de diferentes áreas do conhecimento. Dentre esses textos encontrava-se a crônica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa discorrem sobre a importância do trabalho com gêneros nas práticas pedagógicas, uma vez que os mesmos auxiliam o aluno na construção de seus conhecimentos e no desenvolvimento crítico do discente, tornando-o capaz de compreender e opinar sobre os diferentes assuntos que possa surgir ao longo de sua vida.

Pensando nisso, justifica-se a necessidade de que se possa compreender melhor os textos que circulam nas práticas escolares, principalmente aqueles que medeiam a interação entre professor e aluno na sala de aula. Halliday e Hasan (1989, p. 15) afirmam que “texto e contexto se associam na construção dos sentidos do que é dito ou escrito nos ambientes sociais em que se desenvolvem e são interpretados”⁴, ou seja, todo texto estará diretamente ligado a um contexto específico.

⁴ Tradução da autora. No original: “text and context are associated in the construction of sense of what is said or written in the social environments in which they develop and are interpreted.”

CONCEITOS BÁSICOS SOBRE A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A LSF teve origem nos anos 60 e um de seus idealizadores mais importantes foi Michel Halliday, linguista nascido no Reino Unido e um dos precursores da teoria em questão. Gouveia (2009, p. 4) relata que a LSF

corresponde a uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico. Em concreto, trata-se de uma teoria de descrição gramatical, uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso.

Essa teoria linguística diferencia-se das demais por levar em consideração não apenas o contexto, mas por buscar sempre entender como a linguagem é usada, uma vez que todo e qualquer ato de fala está inserido em um contexto de uso. Halliday (1994, p. xxiii, apud NEVES, 1994, p. 118) elucida que “uma gramática funcional é essencialmente uma gramática ‘natural’, no sentido de que tudo pode ser explicado, em última instância, com referência a como a língua é usada”, ou seja, o autor propõe que só a partir do contexto se pode explorar a gramática de uma determinada língua. Para isso, Halliday (1982) explica que o contexto pode ser dividido em dois níveis: contexto de cultura e contexto de situação.

O contexto de cultura aborda um contexto amplo, definindo temas e ideologias de uma dada esfera discursiva, de modo que os significados produzidos por esses textos possam ser reconhecidos pelos membros da comunidade que participam dessa esfera. Halliday e Hasan (1989, p. 6) mencionam que o contexto de cultura, associado ao contexto de situação, torna-se fundamental para a compreensão de um texto, uma vez que um sujeito A não conseguirá entender um sujeito B, caso não conheça o contexto cultural do falante. De acordo com os autores (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 46), “nós utilizamos essa noção de contexto de cultura para explicar por que certas coisas são ditas ou escritas em uma situação particular e além do que poderia ter sido falado ou escrito, mas não foi”⁵.

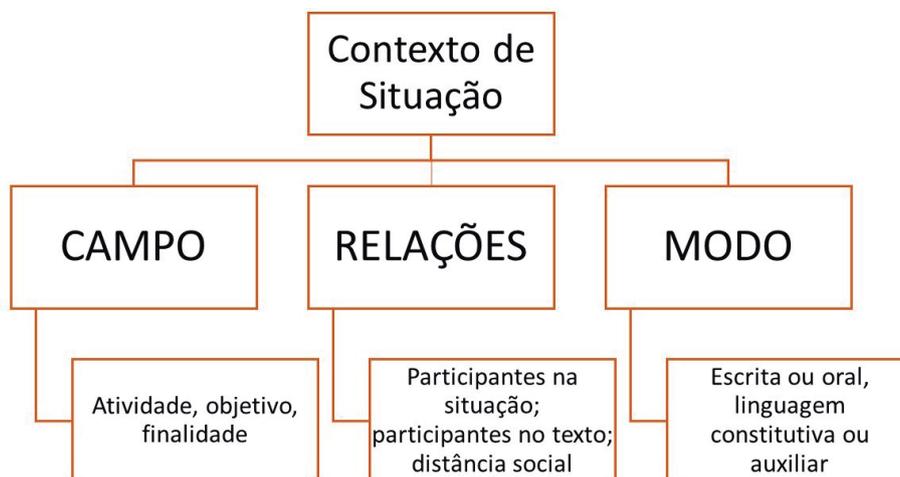
Ainda segundo Halliday (1982, p. 42), o contexto de situação “se refere àquelas características que são pertinentes ao discurso que se está produzindo”⁶. Além disso, dentro do contexto de situação, é importante destacar que a configuração textual é composta por três elementos determinantes nas escolhas linguísticas, conhecidas como variáveis contextuais, quais sejam: campo (acontecimento), relações (participantes da situação, entre outros) e modo (papel que a linguagem desempenha na interação). O campo é o núcleo comunicativo, remete ao que está acontecendo no momento, está ligado aos participantes, aos seus processos e às circunstâncias; as relações são realizadas por participantes

⁵ Tradução da autora. No original: “We use this notion to explain why certain things have been said or written on this particular occasion and what else might have been said or written that was not.

⁶ Tradução da autora. No original: “[...] se refiere a aquellas características que son pertinentes al discurso que se está produciendo.”

que buscam um grau de controle de um sobre o outro; e o modo é o canal de comunicação utilizado entre os participantes naquela situação de interação. Para compreender melhor esses conceitos, Fuzer e Cabral (2010, p. 19) fazem uma pequena síntese sobre tais elementos (Figura 1).

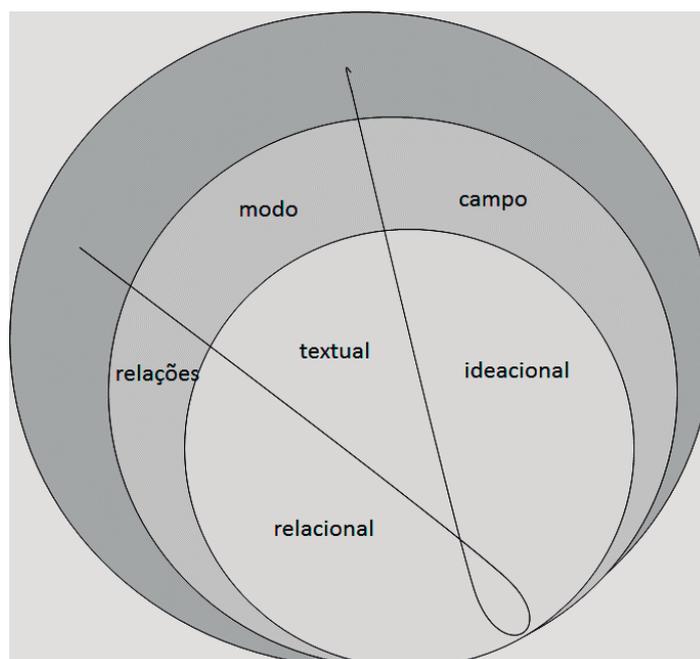
Figura 1 - Esquema explicativo das variáveis do contexto de situação.



Fonte: baseado em Fuzer e Cabral (2010).

Halliday (1982) explica que as variáveis contextuais campo, relações e modo são materializadas pela linguagem em diferentes níveis. Assim o autor nos apresenta as três metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. Para entender melhor as metafunções e seus devidos elementos, observar-se-á primeiramente a figura 2.

Figura 2 - Representação dos estratos da linguagem e os elementos campo, relações e modo com as respectivas metafunções.



Fonte: adaptada de Martin e Rose (2008, p. 17).

Com base na figura de Halliday (1982), a metafunção ideacional, que está relacionada ao elemento campo, representa ou constrói os significados de nossas experiências e conhecimentos prévios por meio do sistema de transitividade. Já a metafunção interpessoal refere-se ao elemento relações, que revela a maneira como os participantes interagem e os papéis assumidos em um ato comunicativo. Segundo Santos (2006, p. 87), esta metafunção diz respeito ao uso que fazemos da “linguagem para interagir com outras pessoas, para estabelecer e manter relações com elas, para influenciarmos seu comportamento”. Essa metafunção materializa-se a partir do sistema de modo e modalidade. E, por fim, a metafunção textual, é responsável pela organização de um texto. Ghio e Fernández (2008, p. 136) explicam que a metafunção textual “gera recurso para apresentar no texto os significados interpessoais e ideacionais como uma informação organizada, que pode ser intercambiada pelo falante e o ouvinte”⁷. Essa metafunção possibilita aos falantes e ouvintes provocarem mudanças no desenvolvimento do texto, podendo ou não atribuir diversos valores textuais, como: qualidade das informações, seguimento das mesmas, entre outros. Esta organização está ligada ao sistema de tema.

Os conceitos de contexto (juntamente com o de variável contextual) e metafunção serviram de base para a proposição de uma pedagogia baseada em gêneros, amplamente difundida na Austrália.

DEFINIÇÃO DE GÊNERO SOB A PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL DA ESCOLA DE SYDNEY

A Escola de Sydney surgiu em 1994 com Green e Lee, que tinham como objetivo trabalhar com uma metodologia centrada no desenvolvimento da linguagem, principalmente, nas habilidades da leitura e da escrita, em todas as áreas do conhecimento. A escola de Sydney recebeu esta nomeação em razão do trabalho iniciado uma década antes, por teóricos aplicados lotados na Universidade de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), quais sejam: Frances Christie, Joan Rothery, Jim Martin e David Rose. O trabalho acabou sendo reconhecido internacionalmente. Vários lugares do mundo, como Singapura, Hong Kong, Reino Unido, Escandinávia, China, Indonésia, África do Sul, entre outros, passaram a adotar a metodologia da Escola de Sydney.

O objetivo da Escola de Sydney, num primeiro momento, era difundir uma pedagogia baseada nos gêneros textuais, que pudesse permitir a todos os alunos um bom desenvolvimento na escrita. Para dar conta desse objetivo, o projeto investigou sobre, especificamente, o tipo de escrita dos alunos da escola primária, ou seja, como era trabalhada a escrita em sala de aula. Como método para essa investigação, a escola passou a analisar os textos produzidos em todas as áreas do conhecimento pelos alunos das escolas primárias e secundárias da Austrália, a fim de investigar que textos eram esses, já que a ideia era trabalhar com a produção de gêneros textuais e propor uma metodologia diferente

⁷Tradução da autora. No original: “Engendra recursos para presentar em el texto los significados interpersonal e ideacional como una información organizada que puede ser intercambiada por el hablante y el oyente.”

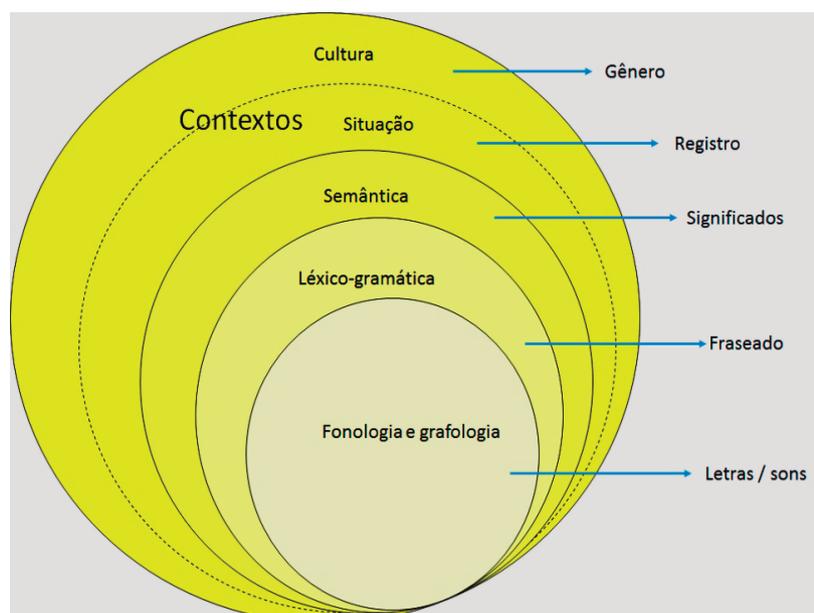
daquela que estava sendo seguida. Além disso, a Escola de Sydney queria modificar a maneira como a gramática estava sendo trabalhada nas escolas, pois se acreditava que o trabalho dissociado entre linguagem e texto era, e na nossa concepção continua sendo, prejudicial à aprendizagem da leitura e da escrita.

A experiência adquirida pelos membros da Escola de Sydney, nas escolas primárias e secundárias da Austrália, evidencia alguns aspectos, tais como: a) o professor de línguas não deve ser o único a trabalhar com o ensino da leitura e da escrita; b) os professores solicitam textos aos seus alunos, mas esses não correspondem ao esperado pelos professores; c) ao escolher um texto para ser trabalhado em sala de aula, os professores o escolhem pela estrutura e não pelos objetivos comunicativos que poderão ser discutidos; e d) professores e alunos desconhecem os gêneros que usam nas práticas educativas e como a linguagem constrói esses textos; por isso, as expectativas de ambos não se confirmam (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012).

Os aspectos apontados acima foram trabalhados e definidos a partir do desenvolvimento de uma pedagogia baseada em gêneros. Essa perspectiva segue uma visão sistêmico-funcional da linguagem (já discutida na primeira parte desta seção) e considera “o gênero como um processo social orientado para o objetivo e organizado em estágios” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 1). Martin e Rose (2008, 2012), seguindo a proposta da LSF, posicionam os gêneros na esfera contextual. Conforme já foi mencionado no início desta seção, somente por meio do contexto, é possível trabalhar a linguagem de várias maneiras diferentes e desenvolver o senso crítico dos alunos.

Como, para a LSF, a linguagem se organiza em estratos, o estrato mais externo e abrangente é o contextual e este engloba todos os outros (Figura 3). O estrato contextual pode ser subdividido em contexto de cultura e contexto de situação, ambos já discutidos no início da seção.

Figura 3 - Estratificação da linguagem.



Fonte: baseada em Halliday e Matthiessen (2004)

A LSF entende, segundo Martin e Rose (2008), que o contexto de cultura constrói os sistemas de gêneros, uma vez que eles são o que fazemos com a linguagem para alcançar objetivos sociais. As três características que definem o conceito de gênero, segundo Martin e Rose (2008, p. 6), estão intimamente relacionadas com o contexto de cultura. Os gêneros se organizam em estágios porque, geralmente, é necessário mais do que um passo para alcançar um objetivo; estão orientados para um propósito porque produtores e leitores têm intenções ao compartilharem textos; e são eventos sociais porque os escritores modelam os seus textos para leitores específicos. E isso é definido pelas esferas discursivas nas quais os interlocutores estão inseridos. Diante da definição de Martin e Rose (2008) sobre gêneros, tratando-a no âmbito escolar, é importante fazer com que tanto o aluno quanto o professor saibam reconhecer os diferentes gêneros, para que estes possam ser bem utilizados no contexto escolar como meios de aprendizagem.

O trabalho com gênero na perspectiva sistêmico-funcional deve considerar a concepção de gênero na íntegra. No entanto, é importante ressaltar que, apesar de a estrutura ser importante para a constituição do gênero, deve-se dar mais atenção ao propósito do texto. Por isso, é importante que o professor trabalhe com os mais diversos gêneros, já que eles estão sempre presentes no dia a dia dos alunos, pois com eles será possível trabalhar não só a gramática, mas os mais diversos assuntos para, então, formar alunos mais críticos na sociedade e, conseqüentemente, aprendizes do idioma. Porém, tais gêneros devem abordar temas relevantes, que, segundo os PCN (BRASIL, 1998), ajudem os discentes a desenvolver a habilidade de posicionar-se frente a assuntos que interferem na vida coletiva, que possam superar a indiferença e intervir de forma responsável. Esse foi mais um dos motivos pelos quais escolhemos o gênero crônica, pois elas tratam de assuntos do cotidiano e de temas recorrentes.

O GÊNERO CRÔNICA

De acordo com Moisés (2011), a palavra crônica deriva do grego “chronos”, que significa “tempo”. Esse gênero, oriundo da palavra “tempo”, pode ser entendido como uma narração curta que dá ênfase a assuntos, principalmente, do cotidiano. Os assuntos tratados nas crônicas, geralmente, estão de acordo com a visão crítica do próprio autor, que não se preocupa em buscar saber se os fatos são verdadeiros ou não, mas sim, acrescentar um nível emocional aos fatos, fazendo com que o leitor reflita sobre tais assuntos. Portanto, a crônica caracteriza-se por ser um gênero narrativo curto e trata de problemas do cotidiano. As personagens, normalmente, são apresentadas em traços rápidos e é organizada em torno de um único núcleo, que tem por objetivo causar reflexão e emocionar o leitor.

Porém, para Rose e Martin (2012, p. 129), o gênero crônica “inclui relatos autobiográficos, em que o autor narra os principais acontecimentos de sua vida e relatos biográficos que falam sobre etapas de um período da história”. Sendo assim, levando essa definição em consideração, podemos acreditar que a crônica faz parte da família de gêneros das histórias (*histories*), que agrupa os gêne-

ros relato autobiográfico (com os estágios de Orientação e Etapas), relato biográfico (com os estágios de Orientação e Etapas), relato histórico (com os estágios Pano de fundo e Etapas) e *Historical account* (com os estágios Pano de fundo e Etapas), (ROSE; MARTIN, 2012, p. 130; GOUVEIA, 2013). Veja a tabela 1.

Tabela 1 - A família dos gêneros das Estruturações Históricas.

Estruturações Históricas	Relatos Autobiográficos	Relatar etapas da minha vida	Orientação Etapas (<i>Record of stages</i>)
	Relatos Biográficos	Relatar etapas da vida de outra pessoa	Orientação Etapas (<i>Record of stages</i>)
	Relatos Históricos	Relatar etapas na história	Pano de fundo Etapas (<i>Record of stages</i>)
	Historical Account	Explicar eventos históricos	Pano de fundo Etapas (<i>Record of stages</i>)

Fonte: Gouveia (2013).

Como se pode na tabela acima, tem-se a família de gêneros das Estruturações Históricas, que é formada pelo Relato Autobiográfico, cujo objetivo sociocomunicativo é o de relatar etapas da própria vida e os estágios são a orientação, que situa o leitor sobre o que o texto irá falar, e as etapas, que relatam fatos acontecidos em uma sequência. O Relato Biográfico tem o objetivo sociocomunicativo de relatar fases da vida de outra pessoa e os estágios são a orientação e as etapas (ambas já discutidas). Há também o Relato Histórico, cujo objetivo sociocomunicativo é relatar eventos históricos e está organizado em pano de fundo (tem o objetivo de discutir/relatar um tema, para após fazer algum tipo de comentários, sejam avaliativos, de reação ou outros) e etapas. E, por fim, há o *Historical Account*, que são os textos que causam um maior impacto ao longo do tempo. Dentro desta família de gêneros é comum encontrarmos circunstâncias, conjunções, relações temporais e verbais.

MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

A presente pesquisa realizou-se com base em como a teoria da LSF aborda os gêneros. Para tanto, os dados deste trabalho foram analisados sob uma perspectiva de cunho experimental e foi realizada no período de seis meses (de janeiro a junho de 2016). Durante esse período, foram realizados, principalmente, o aprofundamento teórico sobre a LSF, a PG e a crônica. Na primeira etapa do trabalho, foi realizado um levantamento dos textos que são utilizados nas escolas, por meio de um questionário aplicado aos professores da rede pública de ensino, de quatro escolas, para averiguar se há trabalho com textos e quais textos são trabalhados nas diferentes disciplinas de ensino, totalizando 26 questionários respondidos.

Os dados coletados pelo questionário tiveram o intuito de identificar quais textos são trabalhados pelos professores nas suas práticas pedagógicas, como etapa metodológica do projeto de pes-

quisa “Análise de gêneros da e na escola, sob a perspectiva da Escola de Sydney”. Os resultados do questionário são brevemente apresentados na próxima seção apenas para contextualizar o estudo da crônica, visto não ser nosso objetivo principal.

A partir dos resultados obtidos na pesquisa sobre o contexto escolar, ficou estabelecido, nesta pesquisa que o gênero a ser trabalhado seria a crônica, de três autores diferentes: Lya Luft; Martha Medeiros e Luis Fernando Veríssimo, autores frequentemente utilizados na escola, e que escolheríamos quatro crônicas de cada autor, publicadas em jornais e/ou revistas no período de três meses, entre junho e agosto de 2015. O *corpus* é composto, então, de 12 textos, retirados de dois jornais e uma revista. Esta análise, de acordo com a LSF e a Pedagogia de Gêneros da Escola de Sidney, concentrou-se na identificação das etapas que compõem os textos, segundo o que foi proposto por Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012), para que procedêssemos à categorização e/ou classificação dos textos coletados como crônicas ou textos pertencentes a outros gêneros e/ou como textos ainda não estudados pelos autores dessa teoria. As crônicas analisadas são as apresentadas na tabela 2.

Tabela 2 - Listagem dos textos analisados, com o código utilizado para referência no estudo.

Código	Título dos textos
#C1	Lya Luft: Pátria Madrasta - Veja - nº 2435 - 18/07/2015
#C2	Lya Luft: O sentido das coisas - Veja - nº - 2437 - 08/08/2015
#C3	Lya Luft: Nunca banalizar o mal - Veja - nº 2428 - 01/06/2015
#C4	Lya Luft: uma luz possível - Veja - nº - 19/08/2015
#C5	Martha Medeiros: amores livres - Zero Hora - 12/08/2015
#C6	Martha Medeiros: anacrônica - Zero Hora - 29/07/2015
#C7	Martha Medeiros: sem palavras - Zero Hora - 08/07/2015
#C8	Martha Medeiros: um novo Brasil sobre os escombros - Zero Hora - 24/06/2015
#C9	Luis Fernando Veríssimo: O vácuo - Estadão - 20/08/2015
#C10	Luis Fernando Veríssimo: Retrocesso - Estadão - 30/07/2015
#C11	Luis Fernando Veríssimo: Cultura x história - Estadão - 07/06/2015
#C12	Luis Fernando Veríssimo: Carinho - Estadão - 05/07/2015

RESULTADOS

Nesta seção, passa-se a apresentar os resultados apenas das questões do questionário que dizem respeito ao trabalho ou não com textos na sala de aula e quais textos são utilizados nesse trabalho. Seguindo a ordem do questionário, a primeira pergunta foi: **“Você costuma trabalhar com textos em sala de aula?”** e como resposta, se obteve um resultado positivo, de 54%, embora considerado baixo, pois esta pergunta foi respondida por um total de 26 professores de diferentes disciplinas, e professores de disciplinas como ciências, matemática e português alegaram usar textos de vez em quando (35%), insinuando que o trabalho com textos diferentes daqueles do livro didático não é muito benéfico para os seus propósitos didático-pedagógicos. E há 11% dos respondentes que não usam textos em suas aulas.

Na segunda pergunta, “**Quais textos você costuma usar na sala de aula?**”, foram elencados, no questionário, vários textos que julgamos serem usados pelos professores e foi acrescentada a opção ‘outro’ - ‘quais’, como se pode ver na figura 4, com o intuito de saber quais os principais textos usados pelos professores em suas práticas escolares. Como resultado, obtivemos um maior número de respostas para notícias (usadas por 15 professores), seguida de crônicas (10 professores), poemas (8 professores) e outros (7 professores) apontados como: textos específicos da área da história, regras de jogos em educação física e livros didáticos. Destaca-se, também, que vários professores fazem o uso de diferentes textos nas suas aulas e que muitos, pela análise realizada, não consideram gráficos ou vídeos, por exemplo, como textos. Mas, para comprovar como estes também são textos, Gouveia (2009 p. 18 - 19) lembra que, “texto é o resultado de toda e qualquer situação de interação”, “É ainda uma coleção harmoniosa de significados apropriados ao seu contexto, com um objetivo comunicativo”. Sendo assim, sabendo-se que gráficos, por exemplo, são baseados em pesquisas, que são resultados de interações, não há por que não caracterizar estes gêneros como textos.

Figura 4 - Os textos utilizados em sala de aula.



A terceira questão respondida pelos professores, “**Que critério você usa no momento de escolher os textos a serem trabalhados na sala de aula?**”, como se pode observar na figura 5, 11

professores destacaram o critério da disponibilidade do texto no livro didático, o que podemos dizer que são os mais fáceis de localizar, uma vez que estão prontos no livro e não exigem tempo para escolha. Mas, percebe-se um desencontro de respostas, porque como texto de maior uso foi constatada a notícia, que não está disponível em livros didáticos de todas as áreas e o professor teria de pesquisar para levá-la para a sala de aula.

Embora a crônica não tenha sido o gênero mais citado pelos professores, dez deles informaram trabalhar com crônicas em suas práticas didático-pedagógicas, seja porque elas estão nos livros didáticos de língua portuguesa e de história, por exemplo, seja porque é um texto de relativo fácil acesso, já que há publicação de textos desse gênero em jornais diários e revistas semanais.

Assim, como segunda etapa, analisamos as 12 crônicas de Lya Luft, Martha Medeiros e Luis Fernando Veríssimo. Como se pode notar na tabela 3, um único gênero, denominado pelos professores como crônica, apresenta grande variação de estrutura quando são considerados os 12 exemplares analisados segundo os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia de gêneros.

De acordo com a tabela 3, percebemos que todos os textos apresentam Orientação, e que, então, podem estar dentro da família das histórias ou das estruturações históricas. Para isso, faremos uma análise mais detalhada para entender em qual família e gênero esses textos estão inseridos.

Figura 5 - Os critérios de escolha do texto.

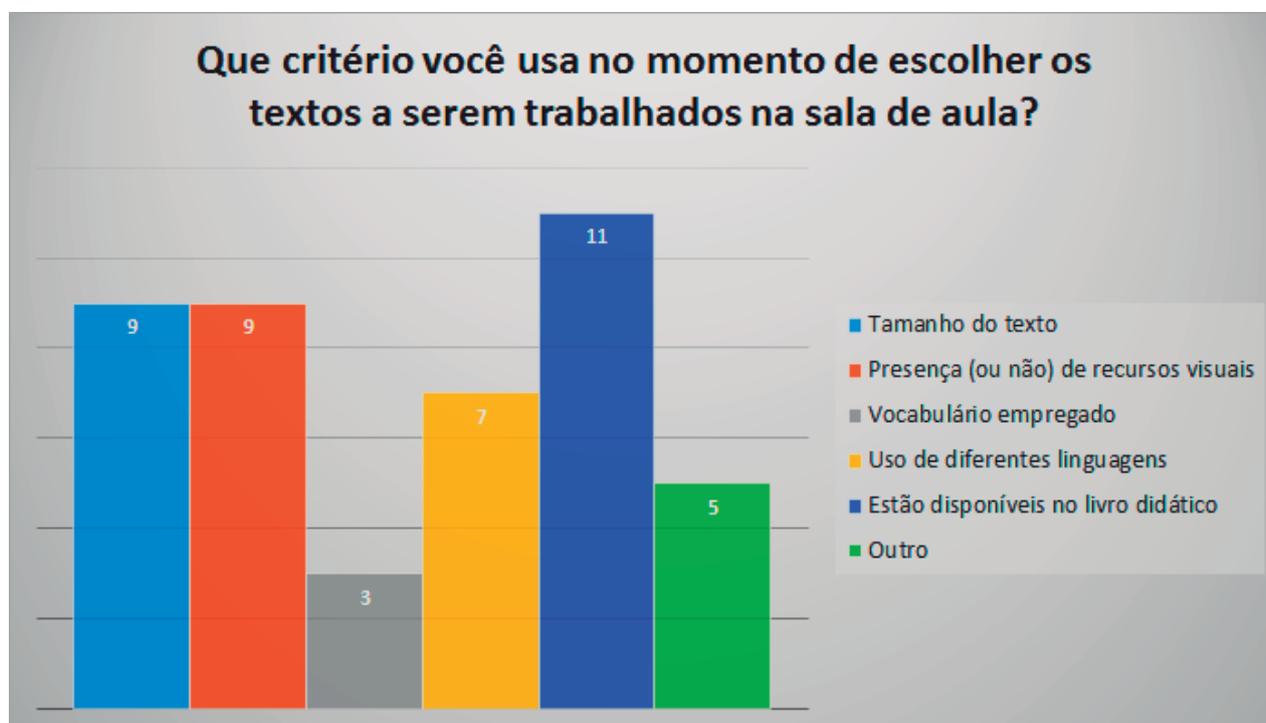


Tabela 3 - Ocorrência das etapas de gênero nas crônicas.

Estágios	Crônicas												Total
	#C 1	#C 2	#C 3	#C 4	#C 5	#C 6	#C 7	#C 8	#C 9	#C 10	#C 11	#C 12	
Orientação	1	1	6	4	2	1	2	3	4	4	3	1	32
Avaliação	0	4	1	1	1	2	1	1	2	3	6	5	30
Interpretação	0	0	4	1	4	1	1	1	2	0	1	2	17
Pano de fundo	2	2	4	4	0	0	0	0	0	0	4	0	16
Reação	0	0	0	0	2	0	1	1	5	1	1	0	11
Explicação	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	1	1	6
Rol de eventos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	3
Coda	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	3
Complicação	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2

Conforme a tabela, observa-se que a etapa mais recorrente nos textos é a Orientação. Segundo Rose e Martin (2012), os textos (normalmente) das famílias das Histórias e das Estruturações Históricas começam com o estágio de orientação para situar o leitor sobre alguém ou alguma coisa e continuam com uma sequência de atividades esperadas. Como percebemos nos exemplos (E1, E2, E3) relatados a seguir, os três estágios classificados como Orientação estão situando o leitor para alguma coisa e apontando para um tempo passado, algo que já aconteceu:

E1	O uísque foi o combustível de uma época, no Brasil. Bebia-se outras coisas, mas nada significava o mesmo que um uís-quinho, nada merecia tanto o diminutivo carinhoso. #C3
E2	Os noticiários de televisão têm sido um desfile de atrocidades e crimes. #C4
E3	Sempre procurei, tantas vezes em vão, encontrar o significado de tudo. Por exemplo, por que há pessoas boas e más, por que as pessoas boas fazem coisas más e vice-versa, por que entre pessoas que se querem bem pode haver frieza ou até maldade, por que... #C9

A segunda etapa mais recorrente é a avaliação, com um número de 27 ocorrências e aparece em 11 crônicas, sendo que a #C11 é a que mais possui esse estágio (6), e a #C12 possui 5 ocorrências de avaliação, a qual, assim como a orientação, também pertence ao gênero das histórias. Esse estágio aparece tanto no final quanto no início do texto, de maneira que permite ao escritor avaliar e expor seu ponto de vista acerca dos fatos narrados:

E4	Vemos resignados a péssima gestão, a omissão e os desvios que ocorriam livremente, gerando desemprego, alta de preços, educação, saúde, transportes, num giro delirante que leva o país à estagnação? #C11
E5	[...] infelizmente, a gente se acostuma, quase não sente mais horror ao ver a carnificina. Quem sabe para se salvar, desliga o aparelho e toma um café em sossego antes de sair à luta. #C12

A etapa da avaliação é encontrada com maior recorrência em textos da autora Lya Luft, tendo 15 recorrências de avaliação; nos demais textos, a presença dessa etapa diminui, sendo de 0, como no texto #C1, a 2 na maioria dos textos.

O terceiro estágio mais recorrente é a interpretação, com 17 ocorrências, e em apenas três crônicas (#C1, #C2, #C10) essa etapa não aparece. Os textos de #C3 e #C5 possuem 4 vezes este

estágio. Esse estágio de interpretação é usado para fazer um julgamento do caráter ou do comportamento das pessoas, seja de admiração/aprovação ou de crítica/condenação:

E6	Talvez seja apenas os nossos vinte anos que também se foram. Ou então uma idéia de país que se perdeu. #C3
E7	O Facebook não tem culpa de tudo, só de uma parcela da minha sensação de anacronismo: leio os posts de amigos inteligentes e espirituosos, e tudo me parece tão esperto, moderno, atualizado, divertido, bem sacado e oportuno, que acabo me considerando uma personagem de filme de época que esqueceu de sair de cena. #C5

Fuzer e Cabral (2010) referem-se à modalidade “como um recurso interpessoal utilizado para expressar significados relacionados ao julgamento de falantes em diferentes graus” e também como os falantes e/ou escritores expressam suas opiniões, pontos de vista ou como julgam alguma coisa ou alguém. Com base nisso, é possível constatar que os exemplos acima estão dentro da modalidade epistêmica, que acontece sob o grau de probabilidade ou usualidade e que acontece por meio de recursos léxico-gramaticais como os verbos modais, adjuntos modais (talvez) e grupos adverbiais (não). A interpretação é uma sub-etapa da avaliação no gênero Exemplum. Então, a análise das etapas acaba por delinear os textos enquanto gêneros.

O quarto estágio, Pano de fundo, apareceu 16 vezes, sendo que em sete das crônicas (#C5; #C6, #C7, #C8; #C9, #C10 e #C12) esse estágio não apareceu. Este estágio seria obrigatório em todos os textos, já que ele está dentro da família das Estruturações Históricas e Rose e Martin (2012) classificam o gênero crônica como integrante desta família.

E8	Assim, a amiga eternamente queixosa de seu péssimo casamento, mas que nele continua, a conhecida que só fala de suas doenças, mas não se trata, o colega que repete sempre que vai largar o emprego, mas nele permanece, mesmo insatisfeito; #C11
E9	Nada a ver, mas me lembrei de ter lido que na revolta popular de 1830 contra o reinado de Charles X, na França, intelectuais e artistas ocuparam o museu do Louvre para proteger seus tesouros do povo revoltado. #C4

O quinto estágio, com um número total de 11 recorrências, é a reação, que, segundo Rose e Martin (2012), pode assumir muitas formas, como o comportamento dos participantes ou atitudes em resposta a fases precedentes. Os textos #C1; #C2, #C3, #C4; #C6 e #C12 não apresentaram estágio de reação. Para exemplificar essa etapa, escolhemos o texto #C9 que apresenta um processo mental emotivo (assustam-me) e o #C10 que apresenta um grupo verbal formado por um processo existencial acrescido de processos materiais e verbais, que são classificados por Halliday e Matthiessen (2004), construindo uma metáfora gramatical e uma estruturação lógico-semântica que dá a ideia de reação.

E10	Assustam-me discursos com que neste momento dramático alguns negam ou diminuem a gravidade da situação. #C9
E11	Hão de lutar, reclamar, denunciar, apelar: tenho pouca esperança de que consigam alguma coisa, uma vez que a toda hora se comprova que o interesse pela educação é ralo e raso na terra que se mentia “educadora”. #C10

O sexto estágio, com 6 recorrências, é a explicação, usado para esclarecer um fato, dar um significado a algo, como no caso do exemplo abaixo (#C10) ou para explicar uma causa (#C12).

Ainda podemos observar no exemplo (**#C12**), os marcadores de explicação, “mas” e “porque”, que, segundo Rose e Martin (2012), são conjunções que ligam esse estágio.

E12	[...]o governo federal cortou 75% da verba do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) - verba essa usada para o pagamento de diárias para alunos participarem de cursos e congressos, professores atuarem em bancas de doutorado e mestrado, o custeio de cursos, consertos e manutenção de equipamentos, e outros fatores essenciais. #C10
E13	Visivelmente, a crise estende seus tentáculos até nós ou pessoas queridas: ótimos profissionais são demitidos, não por crueldade das empresas, mas porque, se não cortarem na carne, como o governo deveria fazer, virão a falência e muitos milhares de demitidos mais. #C12

O próximo estágio, com 3 recorrências, é o Rol de eventos, que apresenta uma sequência de eventos e conclui com reação dos protagonistas do evento, como podemos notar nos exemplos abaixo:

E14	Não falarei mais uma vez nas crianças sem escola, com escola em ruínas ou de difícil acesso, sem livro, sem caderno, sem giz, sem coisa nenhuma além de pobreza e até fome (porque a alimentação não chega, o dinheiro não veio, ou foi desviado). Mas alguns pontos sobre a educação nesta pátria, que se revela cruel madrasta, hoje me afligem particularmente, e me interessam sempre. #C10
E15	Nas redes sociais, declaramos sentir saudade de amigos, inimigos, de tudo e de todos, da última festa, do último beijo, do último churrasco, saudade de ontem e também dos velhos tempos, saudade dos outros, de nós mesmos, saudade de quem se foi para sempre e de quem viajou semana passada, saudade de sabores, de músicas, de turmas, de épocas. É tanta saudade assim? Ou o fato de termos uma palavra à mão é que invoca tamanha nostalgia? #C7

O oitavo estágio, Coda, possui apenas três recorrências, nos textos de **#C7**, **#C9** e **#C12**. Esse estágio [re]contextualiza para o presente o que está sendo tratado no texto, ela nos traz de volta à realidade o dano às relações que não podem ser reparadas (ROSE; MARTIN, 2012, p. 68), portanto o tempo verbal será sempre o presente. A Coda, também, normalmente aparecerá no final do texto, fazendo o encerramento da história.

E16	A poesia é o verdadeiro dicionário das dores obscuras. #C7
E17	Não saber de nada passou a ser um triste refrão. #C9
E18	Esperemos que sim. Amém! #C12

Por fim, o último estágio encontrado nos textos, com duas recorrências, é a complicação que deve apresentar um problema, podendo este ter ou não uma resolução ou avaliação para a complicação em questão. Também, segundo Rose e Martin (2012), é característica dessa fase a mudança de tempo, como observamos nos exemplos:

E19	Ninguém por sabia explicar como um copo do Hotel Everest, de Porto Alegre, tinha ido parar na nossa casa. #C3
E20	Me senti grata por permitirem que eu [...] Tive uma amiga que viveu essa experiência. Ela já faleceu e nunca conversamos abertamente sobre esse assunto, o que hoje lamento. Ela sabia que a situação me desestabilizava. Eu ficava dividida entre o espanto e a admiração: o preconceito me atormentava de um lado, mas a autenticidade dela me comovia. Assistindo a Amores Livres, desejei muito que ela estivesse viva para assistir a esse programa que, de certa forma, ajudaria a fazê-la se sentir menos excluída e que me incentivaria a tocar no assunto a fim de entender sua escolha #C8

CRÔNICA: UM GÊNERO OU VÁRIOS?

Quando os dados obtidos na análise dos textos denominados crônicas são interpretados, percebe-se que eles têm pouca coisa em comum, mas têm. É possível perceber que apenas 5 (#C1, #C2, #C3, #C4 e #C11) dos 12 textos analisados, possuem a etapa Pano de fundo, considerada obrigatória em dois gêneros da família das Estórias: o Relato Histórico e o *Historical Account*. O estágio da Etapa e do *Account of stages*, não aparece em nenhum dos textos, sendo que eles estariam presentes respectivamente em: relato autobiográfico, relato biográfico, relato histórico e *Historical Account*.

Então, pode-se perceber que:

a) os textos #C1, #C2, #C3, #C4 e #C11 apresentam a etapa de Pano de fundo e outras etapas típicas da família das Histórias, porém são os únicos textos que possuem alguma característica do gênero que Rose e Martin (2012) classificam como crônica;

b) os textos #C5, #C6, #C7, #C8, #C9, #C10 e #C11 podem ser considerados híbridos entre Exemplum e Episódio porque eles possuem características semelhantes que se aproximam a estes dois gêneros;

c) os textos #C1, #C2 e #C12 possuem uma variedade tão grande de etapas que não podem ser classificados como pertencentes a um gênero específico, possuem etapas dos gêneros pertencentes às famílias das Histórias e das Estruturações Históricas, precisando ser explorados com mais detalhes em comparação com outros exemplares em um *corpus* maior.

Sendo assim, de acordo com as justificativas encontradas e com os teóricos Rose e Martin (2012), não se pode dizer que os textos analisados são crônicas, visto que as características apresentadas pelos textos em relação à família das Histórias (*Stories*) ou das Estruturações Históricas (*Histories*) são quase nulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse estudo, no qual nos propusemos a descrever e analisar o texto comumente denominado como crônica na escola, por meio da LSF e da PG, percebe-se que esses textos não cumprem as etapas e o papel social esperados para o gênero anunciado. Em virtude disso, constatou-se que esses textos, embora possuam algumas poucas semelhanças com a crônica descrita por Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012), não podem ser tratados como crônica, segundo a perspectiva adotada neste trabalho, exatamente pela sua tão grande diferença.

Por conta disso, nota-se a importância de estudar as etapas e entender como a linguagem as constrói, uma vez que esta análise se adaptaria a outros gêneros conhecidos por nós com um nome específico e, talvez, quando estudados, podem ser descobertos como um novo gênero ou ainda, como um gênero híbrido. Também, destacamos a importância de se trabalhar os propó-

sites sociais na escola, para que nossos alunos não se enganem quanto ao gênero. Porém, para isso, seria necessário o estudo da teoria descrita neste trabalho, assim como o aprofundamento da mesma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental, terceiro e quarto ciclos - língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF. 1998.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Santa Maria: UFSM, 2010.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, Ma. D. **Linguística Sistêmico-Funcional. Aplicaciones a La lengua española**. Santa Fe: Universidad Nacional Del Litoral, Waldhuter Editores, 2008.

GOUVEIA, C. **A formação de professores e o desenvolvimento da literacia: contributos dos estudos de género para a docência e aprendizagem colaborativa**. Palestra ministrada no XIII Seminário internacional em Letras, Santa Maria, RS: UNIFRA, 13 de junho de 2013.

_____. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Revista Matraca**, Rio de Janeiro: UERJ, v. 6, n. 24, p 13-47, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado**. Santafé de Bogotá, D.C.: Fondo de Cultura Económica Ltda., 1982.

_____.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. Abingdon, Oxon, UK: Routledge, 2004.

_____.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1989.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. London, UK: Equinox, 2008.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2011.

NEVES, M. H. de M. Uma visão geral da gramática funcional. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 38, p. 109-127, 1994.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox, 2012.

SANTOS, M. de F. H. dos. **A função do verbo *ser* no discurso: uma visão sistêmico-funcional**. 2007. 300f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/gCeQ3C>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

Referências das crônicas

LUFT, L. Nunca banalizar o mal. **Revista Veja**. São Paulo: Abril S/A. Edição 2428, de 01 de junho de 2015.

_____. Pátria Madrasta. **Revista Veja**. São Paulo: Abril S/A. Edição 2435, de 18 de julho de 2015.

_____. O sentido das coisas. **Revista Veja**. São Paulo: Abril S/A. Edição 2437, de 08 de agosto de 2015.

_____. Uma luz possível. **Revista Veja**. São Paulo: Abril S/A. Edição 2439, de 19 de agosto de 2015.

MEDEIROS, M. Um novo Brasil sobre os escombros. **Jornal Zero Hora**. Porto Alegre: Grupo RBS. Edição de 24 de junho de 2015.

_____. Sem palavras. **Jornal Zero Hora**. Porto Alegre: Grupo RBS. Edição de 08 de julho de 2015.

_____. Anacrônica. **Jornal Zero Hora**. Porto Alegre: Grupo RBS. Edição de 29 de julho de 2015.

_____. Amores livres. **Jornal Zero Hora**. Porto Alegre: Grupo RBS. Edição de 12 de agosto de 2015.

VERÍSSIMO, L. F. Cultura x história. **Jornal O Estado de São Paulo - Estadão**. São Paulo: S/A O Estado de São Paulo. Edição de 07 de junho de 2015.

_____. Carinho. **Jornal O Estado de São Paulo - Estadão**. São Paulo: S/A O Estado de São Paulo. Edição de 05 de julho de 2015.

_____. Retrocesso. **Jornal O Estado de São Paulo - Estadão**. São Paulo: S/A O Estado de São Paulo. Edição de 30 de julho de 2015.

_____. O vácuo. **Jornal O Estado de São Paulo - Estadão**. São Paulo: S/A O Estado de São Paulo. Edição de 20 de agosto de 2015.