

A LÍNGUA VIVA E CRIATIVA NA ESCOLA: ENSINANDO LÍNGUA E LITERATURA COM A CRÔNICA

Larissa Leal NEVES¹ (IF Goiano)

Jefferson Silva do RÊGO² (UFG)

RESUMO

Tendo em vista o contexto de ensino formal de língua portuguesa como língua materna, o objetivo deste trabalho é promover uma reflexão de ordem teórica acerca da crônica como objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa e literatura, espaços estes onde ela ainda circula muito pouco ou é veiculada pelos livros didáticos de forma distorcida. Assim, faz-se preciso defender que este gênero, de identidade brasileira tão pulsante (A. COUTINHO, 1999; MOISÉS, 2001), pode auxiliar de maneira bastante eficaz e lúdica no ensino da língua materna, associando apreciação estética à reflexão linguística e social. A crônica é abordada nessa pesquisa, portanto, a partir do seu caráter literário – pois compreende-se que só é possível ensiná-la quando se conhece sua gênese artística – mas buscando estudá-la também em sua dimensão social, o que implica aliar à dimensão estética da linguagem uma concepção viva e dinâmica de língua. Nesse sentido, o trabalho é embasado nos estudos de BAKHTIN (2003), a partir de onde abordamos a linguagem e seu funcionamento em sociedade. Além disso, valemo-nos também dos estudos de COSSON (2006) e GUEDES (2006), que tratam das relações entre o ensino de literatura e de língua materna, e de SIMON (2007, 2011), com quem refletimos sobre a crônica e seu ensino na escola. Espera-se, com este trabalho, contribuir para um ensino de língua portuguesa e literatura integrados, em que a língua portuguesa seja valorizada em suas mais variadas dimensões.

PALAVRAS-CHAVE: Crônica literária. Ensino de língua materna. Ensino de literatura.

¹ Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professora de Língua Portuguesa do IF Goiano – Campus Posse. E-mail: larileal.neves@gmail.com

² Mestrando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: entrecas@gmail.com

1. Considerações iniciais

A crônica, em sua configuração moderna, consiste em uma espécie literária muito recente. Ela nasceu, no Brasil, em meados do século XIX, na atmosfera romântica. Mas foi apenas no século XX que veio a fixar uma fisionomia própria, ganhando definitivamente o público e começando, a partir dos estudos da crítica, a ter espaço no cânone, por meio de autores de renome como Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Fernando Sabino, Rubem Braga.

Na escola, consequência desse sucesso é o fato desse gênero costumar aparecer bastante nos livros didáticos, bem como em coleções especiais destinadas especificamente ao público estudantil infanto-juvenil. Apesar disso, no campo específico da literatura, sobretudo no âmbito acadêmico, ela ainda vem tendo pouco espaço se comparada ao conto, ao romance e à poesia. Esse distanciamento entre a pesquisa acadêmica e a prática nas escolas causa desconforto nos professores e gera inconsistências que, longe de serem apenas teóricas, acabam afetando sobremaneira o modo como o aluno consegue perceber o papel da literatura na vida social.

Nesse sentido, este artigo busca discutir o papel do estudo da crônica em sua gênese literária dentro das aulas de língua portuguesa, mostrando como este gênero pode proporcionar uma rica discussão a respeito da língua, atrelando sua função social à função estética. Com isso, pretendemos mostrar, finalmente, que a crônica pode auxiliar no alargamento de horizontes linguísticos e extralinguísticos dos alunos e, conseqüentemente, ela pode potencializar uma compreensão mais profunda da realidade circundante, fato necessário para que os estudantes possam, também, tomar as palavras e, por meio delas, agir no mundo.

2. O ensino de língua e literatura: um panorama

Em uma perspectiva mais ampla, podemos dizer que o debate ora proposto em torno da crônica tem suas raízes, na verdade, na discussão acerca do próprio ensino de literatura e de língua portuguesa. Por essa razão, inicialmente é essa abordagem que precisamos fazer para daí, então, seguirmos para o nosso objeto específico.

Assim, partimos da análise de um breve levantamento dos principais problemas no ensino de literatura no Brasil, em que se pode identificar alguns pontos centrais: 1) Centralização na história da literatura; 2) Pouco contato com o texto literário; 3) Independência entre as disciplinas de língua portuguesa e literatura, o que dificulta uma reflexão mais aprofundada sobre a língua. Estamos nos referindo, nomeadamente, a uma leitura mais geral das obras de Rildon Cosson (2006) e de Paulo Coimbra Guedes (2006), a primeira a respeito do letramento literário e a segunda preocupada com o ensino de literatura dentro das aulas de português. No entanto, bem sabemos que tal ponto de vista é, no mínimo, bastante semelhante ao de outros teóricos, inclusive canônicos da área, como Antônio Candido e Ligia Chiappini, apenas não referidos neste estudo por questões de método.

Entretanto, para onde apontam ou quais são as consequências desses problemas elencados no ensino de literatura? Num primeiro momento, podemos dizer que apontam para a perda do próprio objeto de ensino (a literatura, enquanto *sistema*, enquanto *obras* e enquanto *fazer*). Apontam também, o que acaba sendo ainda mais grave, para a perda dos objetivos sociais do seu ensino na educação básica. Dessa forma, toda e qualquer reflexão séria sobre a questão implica levar em conta, de forma concomitante, todos os três pontos aludidos, uma vez que estes se encontram profundamente entrelaçados.

Toda essa problemática fica bastante evidente quando Cosson (2006, p. 21) diz que a literatura, no ensino médio, transforma-se “em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos

teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica”. Trata-se de uma série de dados a serem memorizados pelo aluno, sem nenhum aprofundamento para que ele pense sequer como funciona o sistema, ponto que deveria ser primordial no enfoque histórico. Conecta-se, ainda, a esse método, o fato de que “[o]s textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários” (COSSON, 2006, p. 21), que é o segundo ponto elencado acima, dentre os centrais.

Para Neide Luzia Rezende (2013), encontra-se principalmente aí o problema (ainda) do ensino de literatura, em especial no ensino médio, onde a metodologia mais comum para a disciplina é assim resumida pela autora: atividade oral de leitura de fragmentos; perguntas e respostas; cópia de trechos do livro no caderno; questionário; cópia de trechos do livro na lousa; pesquisa sobre autores e obras; seminário sobre autores e obras, tudo seguindo linha cronológica da literatura nacional e portuguesa (REZENDE, 2013, p. 101). Podemos fazer uma autocrítica e reconheceremos, infelizmente sem esforço, nossas próprias práticas nessa sequência, por mais que estejamos em processo de mudá-las.

O que podemos afirmar, desde já, é que promover um ensino de literatura pautado pelo recorte cronológico e pela memorização de informações de ordem histórica ajuda a fortalecer e a reproduzir uma visão simplista e redutora, mas muito comum entre os alunos, de que a literatura diz respeito somente a alguma coisa do passado e, portanto, completamente desconectada do presente. Tão desconectada, que basta a simples informação sobre os autores, os estilos de época e sobre as obras, e todos acreditam piamente que estão aprendendo literatura. A leitura das obras, em si, torna-se desnecessária e perde sentido. Da mesma forma, produzir textos, numa perspectiva que preconize a liberdade criativa, torna-se cada vez mais uma prática obsoleta, para não dizer inexistente.

Assim, se a disciplina se reduziu a essa “informação sobre grandes obras e suas características numa pretensa relação entre texto e contexto” (REZENDE, 2013, p. 102), então é porque não é seu objetivo conectar a literatura ao mundo social. E aqui

entra em cena o terceiro problema elencado: a independência entre as disciplinas de português e literatura. Esse desligamento ocorre porque há uma desarticulação (deliberada, ao que parece) entre o mundo social e as práticas de leitura, leitura literária e de escrita, as quais deveriam ser preconizadas principalmente na escola, em uma perspectiva bakhtiniana. Dessa maneira, passa ao longe, obviamente, no ensino de literatura, a reflexão sobre a própria língua, o que é, no mínimo, um descaso, em se tratando do estudo da arte feita a partir da matéria verbal, da língua que falamos e cujas obras, inclusive, nos constituem culturalmente.

É nesse sentido que Paulo Coimbra Guedes (2006, p. 39) afirma, criticamente: “A separação das disciplinas literatura e português acabou por confinar a aula de língua portuguesa à gramática, e a aula de literatura passou a tratar da língua só para salientar a independência da língua da literatura com relação ao que se ensina na aula de português”. Nessa lógica de separação entre “as línguas”, como se vê, o ensino acaba retornando aos conceitos e métodos mais tradicionais, pois se distancia da perspectiva reflexiva sobre a própria língua, elemento que liga ambas as disciplinas. Cosson (2006, p. 21) denuncia, por sua vez, que a visão predominante é de que tal desligamento ocorre porque “a linguagem literária, por ser irregular e criativa, não se prestaria ao ensino da língua portuguesa culta, posto que esta requer um uso padronizado tal, como se pode encontrar nas páginas dos jornais e das revistas científicas”.

A função da literatura, assim, se reduz à pura estética, como se ela, enquanto realização linguística, não pertencesse ao mundo social, e essa parece ser mesmo a chave da questão. Por isso, na aula de português não se vê o texto literário, e, quando se vê, não se discute esse seu estatuto dentro da sociedade; enquanto na aula de literatura, configurada como história da literatura, pouco ou nada se fala a respeito da língua e, pior, quando nela se toca, é apenas para frisar a diferença entre a língua literária e a “língua comum”, como se isso fosse uma coisa simples, miraculosa e transcendental.

Tocamos, dessa forma, em questões espinhosas como o estatuto da literatura (e sua língua) e a perspectiva bakhtiniana da língua como fazer social no ensino de literatura. No entanto, é a partir dessas problematizações mesmo que queremos seguir. Não é à toa que elencamos como objeto de reflexão desse estudo a crônica, vendo-a como gênero literário a ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa e de literatura (de preferência, língua-literatura): o que pretendemos mostrar com essa discussão teórica é como a crônica pode contribuir com essas aulas de maneira ainda mais rica, de um ponto de vista bem marcado com relação aos objetivos do ensino de literatura, ainda mais sendo um gênero que escapa com frequência à abordagem histórico literária e que, talvez por essa razão, tem aparecido mais nas aulas de português.

3. A crônica no ensino de língua e literatura

É difícil iniciar uma discussão como essa sem nos referirmos ao preconceito que ainda existe diante da crônica por parte dos teóricos da literatura. Por mais que ela venha ganhando espaço recentemente, desde a década de 1950 que, na crítica e na teoria, presenciamos não raro certos juízos de valor como o que encontramos no próprio livro a que nos referimos neste estudo:

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com a ficção ou a poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem [...]. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e 'divertidos'. Não é sem razão, portanto, que a crônica é um dos gêneros favoritos da leitura escolar (COSSON, 2006, p. 21).

Há muito o que comentar a respeito (o que será feito ao longo deste trabalho), mas o juízo parece evidente. Destacamos, num primeiro momento, porém, o próprio estatuto da crônica, pois ela é tratada como sendo apenas “aparentada” à literatura, e

não como um texto literário³. Claro que não podemos generalizar esse ponto de vista para os demais teóricos – até porque, cada vez mais, ele é minoria – mas também não podemos negar que tal concepção persiste, inclusive, em sala de aula.

Em artigo bastante didático (no sentido de ser uma reflexão voltada mais especificamente para o contexto de sala de aula), Luiz Simon (2007, p.01) aponta que muitas vezes a crônica é identificada como um gênero menor porque é “um texto que propicia leitura agradável a partir de uma linguagem simples” – mesmo que tal ponto de vista vá de encontro ao esforço significativo de importantes teóricos da literatura brasileira, como Afrânio Coutinho, Massaud Moisés e Eduardo Portela, em caracterizá-la como espécie literária importante do nosso sistema.

O elo da discussão, como vemos, está justamente na linguagem: na citação de Simon, explicitamente fala-se em “simplicidade”, o que está implícito na exposição de Cosson, já que ele a elenca como critério, no ensino fundamental, para a escolha de textos (sem esquecer de que, para isso, o conceito de literatura é “estendido”).

No entanto, é nessa mesma linguagem simples, comum, cotidiana, que os teóricos veem a riqueza da crônica. Para Massaud Moisés (2001, p. 117), trata-se de um *estilo* que transparece o hibridismo do gênero, nascido no jornal: “direto, espontâneo, jornalístico, de imediata apreensão, [mas que] nem por isso deixa de manusear todo o arsenal metafórico que identifica as obras literárias”. Da mesma maneira, para Afrânio Coutinho (1999, p. 134), essa linguagem simples e contemporânea da crônica é a melhor maneira de “refletir o espírito da época, uma vez que a língua corrente constitui a mais viva expressão da sociedade humana, no tempo”. Sendo assim, tal linguagem é, para os teóricos, um trunfo literário, uma vez que se conecta à própria gênese desse texto, cujo objetivo é tratar, com visão estética e profunda, dos assuntos cotidianos.

³ Apenas para confirmar esse ponto de vista, na obra, citamos outro pequeno trecho: “O conteúdo da disciplina Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes [...] com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários” (COSSON, 2006, p. 22, grifo nosso).

A linguagem da crônica não deveria, portanto, ser vista como um problema, mas como vantagem para trabalhar com esse gênero nas aulas de literatura. Ora, do ponto de vista educacional, é importante valorizar o conhecimento de mundo trazido pelo aluno, e o conhecimento linguístico é essencial nesse arcabouço, até porque os demais conhecimentos estão intimamente ligados ao domínio linguístico do aluno. Esse princípio não pode passar ao longe do horizonte do ensino de literatura. O próprio Cosson (2006, p. 35) afirma que “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”. Isso significa que, ao selecionar o objeto de estudo das aulas de língua-literatura, é essencial que se tenha em mente a linguagem que o aluno deve dominar e os assuntos que deve conhecer. Em suma, é preciso prever os gêneros que já fazem parte do seu mundo e aqueles que, por isso, estão no seu horizonte de possibilidades, afinal, “as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (BAKHTIN, 2011, p. 283).

A crônica, portanto, é um gênero essencial nesse exercício, pois tem linguagem semelhante àquela já conhecida (e, de certa forma, dominada) pelos alunos, e aborda temas do cotidiano, logo, conteúdo que, por mais que o aluno desconheça à princípio, pode ser facilmente constatado e não requer profunda investigação. Logo, é muito eficaz ao cumprir, desde o início, com o primeiro objetivo do ensino de literatura elencado por Cosson (2006, p. 47): “experienciar o mundo por meio da palavra”.

Em decorrência dessa questão, devemos nos lembrar, ainda, que muitos gêneros discursivos não são “puros”, mas resultado de uma certa convergência de gêneros diferentes, por eles incorporados e reelaborados. Isso é característica do que Bakhtin (2011, p. 263) chamou de gêneros secundários, isto é, aqueles que nascem não de uma necessidade comunicacional imediata (como os gêneros primários), mas “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito

desenvolvido e organizado”, fazendo parte desse círculo os textos artísticos e científicos, por exemplo.

Nesse sentido, Lopes e Reis (2007) trazem à tona a familiaridade da crônica com os anais históricos (seu ancestral medieval), e com a epistolografia, pelo tom dialogante; enquanto teóricos como Coutinho (1999) e Moisés (2001) afirmam ainda o parentesco da crônica com outras espécies literárias, como o conto e a poesia – no primeiro caso, quando a crônica pende para a narração ficcional; no segundo, quando acentua o lado lírico. Além desses, a própria notícia jornalística é um gênero parente da crônica, pois, no início, esta era “destinada a condimentar de maneira suave a informação de certos fatos da semana ou do mês, tornando-se assimilável a todos os paladares” (COUTINHO, 1999, p. 123). Por essa razão, por mais que os alunos não conheçam ainda a crônica, eles tendem a familiarizar-se com ela rapidamente, a partir dessa relação com gêneros que já são do seu conhecimento.

Dentre tais gêneros, sabemos que o parentesco mais evidente é com os textos inscritos no gênero jornalístico e, com frequência, é mesmo a partir desse parentesco que se trabalha com a crônica na escola. Isso, em si, não é um problema, afinal, não há como negar que a crônica nasce no jornal, e este continua sendo seu principal veículo até hoje. Como vimos, Moisés diz que sua linguagem traz um pouco desse parentesco, outra razão pela qual não é possível ignorar essa relação de origem. Simon (2007, p.09) afirma, inclusive, que desvincular a crônica do exercício jornalístico pode causar o “isolamento” daquela, condição que não equivale à realidade. Todavia, há um perigo nessa abordagem quando se reduz essa complexa relação a uma quase “equivalência”, diferenciada apenas pela “qualidade da linguagem” utilizada.

Em primeiro lugar, o que existe, na realidade, entre a crônica e o jornal, não é uma relação de simples similitude, mas uma rede complexa que envolve dois campos discursivos diversos: o da literatura e o do jornalismo⁴. O hibridismo que envolve a

⁴ Os campos discursivos são caracterizados, segundo Bakhtin (2011), pelos campos da atividade humana e suas necessidades comunicacionais específicas, levando-se em conta o conteúdo veiculado pelo campo, o estilo e a construção composicional. Assim, os campos discursivos da literatura e do jornalismo

crônica é gerado, justamente, pela fusão desses campos, pois ela reúne o trabalho com a linguagem e o ponto de vista subjetivo do cronista com a síntese e os temas do cotidiano do jornalismo. Tal complexidade deve ser um motivo para que não se deprecie o gênero, excluindo-o das aulas de literatura. Como afirma Simon (2007, p. 11-12), essa relação íntima entre os “supostos contrários” (expressão cunhada por Afrânio Coutinho) é um enriquecimento e deve ser vista dentro do próprio sistema literário, nesse caso, questionando-se “sobre a redefinição dos lugares ocupados pelas práticas literárias e jornalísticas na contemporaneidade”. Por esse motivo, estudar a crônica ao lado dos gêneros jornalísticos que a ela se avizinham (como a notícia, quando comparada às crônicas cujo “motivo” real é mais evidente, e o artigo de opinião, no caso das crônicas feitas a partir de comentários sobre assuntos atuais) deve ser incentivado em sala de aula, desde que seja respeitada essa complexidade e incentivada a investigação sobre ela.

Em segundo lugar, é preciso ter muito cuidado ao se estabelecer a diferença de linguagem utilizada na crônica daquela da notícia e dos demais gêneros jornalísticos. Isso, na verdade, está subentendido no ponto anterior, mas é necessário que se explique um pouco melhor.

Como já expusemos, a reflexão central que guia este trabalho é sobre a língua, isto é, trazemos à tona à crônica para fazer pensar sobre a língua, na sua riqueza e diversidade tanto estética quanto como fato social, por isso iniciamos com a questão da “simplicidade” da linguagem da crônica, mais próxima da língua usada no cotidiano. Não podemos, então, perder essa característica rica de vista. Quando diferenciamos a linguagem da crônica da linguagem da notícia, por exemplo, a questão não é de hierarquia, mas de trabalho estético. Nesse sentido, vale lembrarmos de Bakhtin (2011, p. 267), para quem a linguagem literária é “um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem”, os quais vão se reorganizando no sistema com o passar do

são campos diversos porque são atividades de objetivos distintos, que veiculam seus enunciados, *a priori*, em gêneros diferentes.

tempo. Sendo, então, uma reorganização de outros estilos de linguagem, não faz sentido inferiorizar esses mesmos estilos que a compõem.

Paulo Coimbra Guedes (2006) é quem atenta-se melhor para este problema no ensino de literatura. Como já vimos, existe essa tradição de se hierarquizar a linguagem literária diante das demais sem se considerar que há, na verdade, uma íntima relação entre elas, a qual deveria ser investigada para que o aluno pudesse compreender melhor o fenômeno literário e, além disso, sentir-se mais à vontade para se aprofundar nesse mundo e agir no mundo real. Para o autor, trata-se de um elitismo na concepção de literatura que, atualmente, investe no “voluntarismo individualista” criando uma “inocente ignorância de qualquer regra que possa direcionar uma genérica *criatividade*” (GUEDES, 2006, p. 94, grifo do autor).

Assim, a capacidade de ler e de criar literatura é vista como um “dom para poucos”, atrasando, mais uma vez, as reflexões a respeito do caráter social da língua e, conseqüentemente, desacreditando-se da competência dos alunos para agir no mundo através do domínio da linguagem, inclusive da literária. Afinal, atribui-se “privadamente à individualidade do artista todo o mérito pelo trabalho linguístico dos falantes – do povo, enfim – na construção de recursos expressivos da língua para contar como foram organizando sua compreensão da realidade” (GUEDES, 2006, p. 93-94).

Por tudo isso, “des-elitizar” o ensino de literatura é uma preocupação que está por trás da escolha da crônica como objeto de estudo. Trabalhar com um gênero literário *ao lado* de gêneros não-literários, mostrando-se os seus pontos de divergência e convergência, não significa (ou, pelo menos, não deveria significar) hierarquizá-los, mas é um exercício de reflexão sobre o funcionamento da linguagem em sociedade, considerando-se os seus objetivos específicos e a sua forma de organizar o pensamento sobre o mundo.

A diferença de linguagem que deve ser constatada nesse contato, e que o professor deve, sim, evidenciar, entre a crônica e a notícia – para retornarmos à comparação principal –, diz respeito, então, aos seus *procedimentos* literários: o uso

expressivo da metáfora e da simbolização, por exemplo. Entretanto, isso deve ser feito visando a sua relação com o próprio *objetivo* do texto literário, bastante diferente do objetivo dos demais gêneros que circulam no mesmo veículo de comunicação, o que significa dizer que na crônica não se busca *apenas* informar ou opinar sobre determinado assunto, mas aliar a esses um tratamento estético e um ponto de vista claramente mais subjetivo, associando fatos cotidianos a outros, os quais podem tanto ser de foro mais íntimo quanto social. A crônica tende, por isso, à perenidade, enquanto o texto jornalístico tende à efemeridade, mesmo que a princípio tenham um conteúdo comum.

Trata-se, repetimos, de evidenciar a diferença entre os pontos de vista discursivos antes de qualquer julgamento de valor que eleve o literário em detrimento dos jornalístico, simplesmente porque este se presta a uma função mais imediata, utilizando, para isso, uma linguagem mais direta; enquanto aquele faz uso de recursos de linguagem mais elaborados porque busca ir *além da função imediata*. É preciso discutir em sala de aula que a cada campo discursivo cabe uma linguagem e gêneros específicos, e esses podem, muitas vezes, dialogar entre si, principalmente porque a literatura costuma mesmo estabelecer esses diálogos (BAKHTIN, 2011, p. 268), afinal, o escritor não “inventa a sua língua” do nada, mas parte da sua vivência com a língua em uso para criar sua arte. É esse exercício que propomos com mais intensidade no estudo da crônica, pois ela o evidencia de maneira excepcional ao jogar com a linguagem jornalística que lhe faz fronteira e com a oralidade, que tanto a enriquece.

Tudo o que viemos discutindo nos leva, então, à conclusão de que para refletir acerca dos campos discursivos, e da literatura como campo específico, não basta olhar tão somente para a linguagem, como se ela estivesse desligada do mundo social. Devemos ter em mente, sobretudo, que a literatura “é uma *prática* e um *discurso*, cujo significado deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (COSSON, 2006, p. 47, grifo nosso). Por conseguinte, pensar no aprendizado do literário é pensar no sistema como um todo, o que estamos apontando desde o início – inclusive, quando criticamos a prática do ensino de história da literatura como memorização de dados, justamente

porque este método não cumpre com a sua premissa original que seria o de uma reflexão científica sobre o sistema literário.

Utilizando-nos de uma afirmação trazida anteriormente de Simon (2007, p. 12), ressaltamos que é necessário atentarmos para os lugares sociais das práticas literárias na sociedade em que vivemos, para sabermos, assim, a função social que cumprem hoje e que cumpriram anteriormente. No caso da crônica, como já vimos, pensar o seu lugar no sistema é pensar na sua relação com o jornal, e o que sublinhamos agora é a necessidade de levantarmos questionamentos sobre o lugar da crônica no sistema literário com os alunos e o seu inegável valor como formadora de leitores na sociedade. Tais questões cumprem perfeitamente, no ensino de literatura no ensino médio, com o segundo objetivo elencado por Cosson (2006, p. 47), qual seja, “o aprendizado sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica”, e o faz de maneira muito mais eficaz que a tradição dos estilos literários.

Pensando nesse viés, o que devemos ter em mente é a discussão do próprio espaço da literatura na cultura brasileira e na sua não eventual relação com o jornalismo, isto é, que não é fortuita aqui a ligação do campo literário com o campo jornalístico. Na verdade, é tão evidente que nunca foi mistério para os historiadores e teóricos da literatura que, no decorrer do século XIX e início do século XX, o escritor fosse também jornalista ou que, pelo menos, vendesse sua arte para o jornal e, muitas vezes, tirasse mais dali o seu sustento que com a publicação de livros. Essa não é, porém, uma problemática do Brasil, mas de acordo com o sociólogo Nestor Garcia Canclini (1990, p. 207, grifo nosso), de toda a América Latina, onde “os escritores não podem viver da literatura; devem trabalhar como docentes, funcionários públicos ou *jornalistas*, criando, para o desenvolvimento literário, relações de dependência com a burocracia estatal e com o *mercado informacional de massas*”⁵. Esse é propriamente o lugar de nascimento e de difusão da crônica, de uma conflituosa dependência com o mercado da informação e de produção de bens culturais.

⁵ No original: “los escritores no pueden vivir de la literatura; deben trabajar como docentes, funcionarios públicos o periodistas, lo cual crea al desarrollo literario relaciones de dependencia respecto de la burocracia estatal y el mercado informacional de masas”.

Afrânio Coutinho (1999) mostra como, no Brasil, os escritores faziam-se presentes nas colunas dos jornais, citando os mais diversos nomes, como José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida e Machado de Assis, os quais publicaram seus livros primeiramente no jornal para só depois lançarem-nos em livro⁶, como era comum na época, seguindo o modelo francês. Porém, aqui essa divulgação é mais do que fundamental, pois sem ela não havia garantia de venda do produto literário, devido ao baixíssimo número de alfabetizados e seu pouquíssimo contato com a literatura, tendo em vista a quase nulidade de casas editoriais, por exemplo. Sendo assim, quando o jornal se transforma em empresa industrial, aumentando as páginas das edições e diversificando seu conteúdo, os escritores que ali já publicavam seus romances em folhetins passam a ter mais espaço e usam-no para comentar os fatos diários com toque literário, ajudando a penetrar a literatura no dia-a-dia do leitor e colocando-a em uma posição de importância na vida social, por representar, em reposta quase que imediata, a vida da sociedade em que se inseria. Podemos pensar, então, que sem essa relação de dependência a crônica não teria terreno para se desenvolver como hoje a conhecemos.

Mesmo com o desenvolvimento do sistema literário brasileiro, isto é, com o aumento de casas editoriais e de leitores em potencial (o que, sabemos, ocorreu mais lentamente), a crônica continuou a ser um gênero importante na vida literária brasileira, pelo vínculo que estabeleceu com o público, suprimindo uma necessidade comunicacional específica. Sabemos disso, primeiro, porque continuou a ser publicada dos jornais, ainda que com mais ou menos intensidade dependendo da época, e ainda hoje temos cronistas importantes atuando no mercado jornalístico, como Carlos Heitor Cony, Luís Fernando Veríssimo, Martha Medeiros, Gregório Duvivier e Xico Sá. Segundo, porque já na década de 1930 alguns cronistas passaram a ter sua produção publicada em livro (SIMON, 2004), o que com certeza afirma o gosto dos leitores pelo gênero e continua a impulsionar a formação de novos leitores utilizando-se dele,

⁶ Essa é a definição do romance de folhetim, muito comum no Brasil no século XIX e forma como foi publicada a maioria das obras durante o romantismo. Neste mesmo espaço, porém, é que começaram a se publicar as primeiras crônicas, também chamadas de folhetins (COUTINHO, 1999).

afinal, não podemos nos esquecer de que hoje é muito mais com a publicação de crônicas em livros – seja em coleções, como as famosas “Para gostar de ler” e “Melhores crônicas”, ou em publicações individuais – que os alunos entram em contato com o gênero, somente depois passando a entendê-lo dentro do complexo jornalístico-literário.

Além disso, continuou a ter grande importância pela resposta rápida ao mundo social, ou seja, pelo modo como ela articula a expressão literária àquilo que está acontecendo agora na sociedade, reagindo “de imediato ao acontecimento, sem deixar que o tempo lhe filtre as impurezas ou lhe confira as dimensões de mito” (MOISÉS, 2001, p. 104). Isso significa que faz parte, irremediavelmente, da função da crônica estar conectada às tendências, perspectivas e problemas imediatos da sociedade na qual se insere, e essa leitura não deve faltar no seu estudo, tanto fora quanto, principalmente, em sala de aula.

Nesse sentido, articula-se o terceiro objetivo do ensino de literatura: “a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso, os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários” (COSSON, 2006, p. 47). Incluindo-se o domínio da própria linguagem, que é uma habilidade inegavelmente adquirida nesse estudo, deve ser um objetivo a ser alcançado também o pensar e o agir no mundo social através daquilo que a literatura ensina. No entanto, tal questão não pode ser pensada apenas em termos de leitura, em que professor e aluno analisam as “motivações” do cronista ou, o que é mais sensato, quais os horizontes sociais apontados no seu texto; mas deve ser também um exercício de escrita.

Dito de outra forma, o que afirmamos é que o estudo da crônica deve articular as habilidades de leitura e escrita do gênero como exercício de ação no mundo, tendo em vista a importância que ela tem no nosso sistema literário e em nossa vida social. Assim, passamos a abordá-la não como um texto literário cuja produção só é possível por parte de artistas únicos e inspirados, mas como um texto literário cuja vida social é pulsante e pode ser criado por qualquer indivíduo que tenha algo a dizer sobre a sociedade em que vive, utilizando, para isso, uma construção linguística rica. Em suma,

é preciso abordar a crônica na escola como texto que pode ser criado por qualquer indivíduo, desde que ele se disponha a pensar sobre a sociedade e a trabalhar suas estratégias linguísticas deliberadamente, podendo inclusive alcançar algum nível de autenticidade, dentro das possibilidades do gênero, e levando-se sempre em conta a sua intimidade ou relação prévia com a literatura em geral.

Tal exercício pode ser feito, na realidade, com qualquer gênero literário, o que enfocamos, apenas, é que com a crônica ele tende a atingir sua potência máxima por evidenciar o próprio processo sócio histórico que lhe é constituinte. Isso porque, ao tentar criar suas próprias crônicas, o aluno estará dialogando com o mundo ao seu redor do seu ponto de vista, podendo utilizar o conhecimento linguístico que já domina e comunicando-se com os seus colegas e outros eventuais interlocutores,

centrado em seu caráter de percepção intuitiva, de depoimento, de organização da relação entre o eu e o mundo, de organização de dados com a finalidade de construir a respeito da realidade social uma compreensão para ser socializada, comunicada, que se possa acumular, ao lado de outras compreensões historicamente construídas ou a construir (GUEDES, 2006, p. 46-47).

A sua sensibilidade estética verbal tende a aflorar, desse ponto de vista, na medida em que ele tem algo a dizer sobre os fatos cotidianos, esses que ele conhece tão bem, sobre os seus problemas de adolescente, seu bairro, sua escola, até poder relacionar tudo isso com a memória social ou com os problemas políticos atuais, criando, verdadeiramente, crônicas literárias – o que, é claro, não esperamos que ele faça “de primeira”, ou dominando apenas “as técnicas” do gênero.

Na verdade, o objetivo que temos em mente, ao tocar nessa última questão, está menos no gênero em si do que na possibilidade que a literatura tem de dar voz, de deixar aflorar outros discursos além dos oficiais – que será, mais claramente, o do jornal. A ideia é que o aluno perceba esses outros pontos de vista na leitura da crônica e entenda que ele, enquanto sujeito, também pode inscrever o seu ponto de vista em um texto autêntico e com a sua linguagem. Trata-se de descobrir, ao mesmo tempo, a

sua individualidade discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 285) e o papel social da escrita, especificamente da literatura, procurando, inclusive, debater a sua produção e avaliá-la em sala de aula, para melhorar sua qualidade e “expandir os recursos expressivos de seu autor” (GUEDES, 2006, p. 40).

O que não se pode fazer é tornar a produção escrita sobre/de literatura em mera repetição de “fórmulas prontas”, de “técnicas narrativas” ou “gramaticais”, enfim, esvaziar o rico conteúdo discursivo dos gêneros literários para expor e enfatizar apenas suas formas e estruturas, como se estas não estivessem articuladas com uma língua que, por sua vez, muito tem a revelar, na sua constituição, sobre a própria forma como nos organizamos em sociedade.

4. Considerações finais

O ensino de literatura na escola não se confunde com o ensino de língua portuguesa, tendo em vista que este deve abranger a comunicação verbal nas mais diversas áreas do conhecimento, trabalhando com os mais diversos textos, levando o aluno ao domínio da língua materna em seus usos e discursos concretos. Entretanto, essa não coincidência está longe de significar dissociação, uma vez que a literatura constitui um dos patrimônios mais ricos de qualquer cultura, por representá-la em suas realidades sociais e linguísticas, entrelaçadas. Antes, se realmente almejamos que o aluno desenvolva uma capacidade de expressar-se de maneira eficaz e relevante, o ensino interligado de língua e literatura deve ser um fundamento pedagógico. Isso porque não há como negar a importância do discurso literário na nossa formação cultural, questão que fica bastante evidente na história da crônica.

Assim, procuramos mostrar que o gênero crônica pode ser um rico objeto de ensino em sala de aula, trabalhando tanto língua quanto literatura, o que só acontece por ser ela, ao mesmo tempo, um produto da indústria cultural, em consequência do precário acesso do público ao campo artístico; e uma forma moderna de representação literária do mundo que a produz, apoiando-se nos fatos do cotidiano

para aprofundar-se tanto nos problemas quanto no imaginário da sua época, ganhando perenidade devido à observação aguda destas questões, potencializada pela linguagem. Tal lugar específico dá a ela, simultaneamente, um peso histórico e literário.

Finalmente, o que buscamos evidenciar neste trabalho foi que, enquanto professores de língua-literatura, precisamos ter em mente, primeiramente, que habilitar linguisticamente o aluno não significa moldá-lo a um padrão, mas, conhecendo esse padrão, levá-lo a refletir sobre as possibilidades de seus usos e de produção de sentidos, propiciando-lhe, assim, “o domínio da língua escrita – como leitura e como produção de texto – para que ele possa incorporar à construção de sua identidade cultural os pontos de vista e os recursos expressivos nela historicamente construídos” (GUEDES, 2006, p. 14). Em segundo lugar, que se deve ensinar a literatura valendo-se de seus vários sistemas (as obras e os gêneros canônicos, os gêneros híbridos, a literatura infanto-juvenil, a literatura oral, a literatura de massas), não com o objetivo de hierarquizá-los, mas de investigar “como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura” (COSSON, 2006, p. 34). Por fim, que é preciso compreender a complexidade das relações dos sistemas e de sua dinâmica, para não reproduzir estereótipos, e desconectando-se dos valores e usos de linguagem que circulam em sociedade e que, muitas vezes, os alunos já conhecem.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COUTINHO, Afrânio. *A Literatura no Brasil – volume VI*. 5 ed. São Paulo: Global, 1999.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- LOPES, Ana Cristina & REIS, Carlos. *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina, 2007.
- MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária: prosa II*. 17 ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

REZENDE, Neide Luzia. O ensino de literatura e a leitura literária. IN: DALVI, M. A.; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-112.

SIMON, Luiz Carlos Santos. Do jornal ao livro: a trajetória da crônica entre a polêmica e o sucesso. *Revista Temas & Matizes – Estudos Literários*. Cascavel: UNIOESTE, vol.03, n. 05, pp. 54-61, 2004.

_____. Impasses em torno da crônica. In: IV Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo, 2007, São Gonçalo-RJ. *Anais do IV Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo*. São Gonçalo: Botelho Editora, 2007. v. Único. p. 1-26.