

O uso da crônica em sala de aula: perspectivas literárias e de construção do conhecimento

The chronic use in the classroom: literary perspectives and knowledge construction

Gabrieli Borges Santos *

Tadinei Daniel Jacumasso **

RESUMO: O presente artigo objetiva, por meio de ponderações no âmbito do ensino de literatura, discutir a aplicabilidade das crônicas nas aulas de língua estrangeira (LE), percebendo suas particularidades e ressaltando as possibilidades de seu emprego para a construção do conhecimento. Para isso, efetuamos reflexões acerca do ensino de literatura em sala de aula, destacando considerações a respeito da literatura enquanto direito fundamental do ser humano, ademais de explicar e arrazoar as especificidades das crônicas e suas contribuições para o ensino de língua e literatura estrangeiras. As considerações a que se chegaram são de que, a partir do uso das crônicas nas aulas de LE, podemos colaborar para que, paulatinamente, o ensino de língua estrangeira torne-se expressivo para os estudantes, bem como contribuir para que o interesse pela leitura seja despertado.

PALAVRAS-CHAVE: Crônicas. Direitos Humanos e literatura. Ensino de Literatura. Leitores Efetivos.

ABSTRACT: This article aims, using weights under the teaching of literature, discuss the applicability of the chronicles in foreign language classes (LE), realizing their particularities and emphasizing the possibilities of its use in the construction of knowledge. For this, we made reflections on the teaching of literature in the classroom, highlighting considerations of literature as a fundamental right of human beings, in addition to explain and argue the specifics of the chronicles and their contributions to the teaching of foreign language and literature. The considerations to which they arrived are that, from the chronic use of classes of LE, we can contribute to that,

* Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Centro Oeste/UNICENTRO. E-mail: gabrielibs@yahoo.com.br

** Mestre em Letras - Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE (2009). Atualmente é professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: tadineiletras@gmail.com

gradually, the teaching of foreign languages becomes significant for students as well as contributing to the interest in reading be awakened.

KEYWORDS: Chronicles. Literature and Human Rights. Literature teaching. Effective readers.

Considerações Iniciais

Partindo da experiência que possuímos pelos anos do período escolar e, posteriormente, nas observações efetuadas como (futuros) professores, é sobressalente o fato de que as práticas em sala de aula (sobretudo, em língua materna e estrangeira) são norteadas por modelos tradicionais de ensino, os quais priorizam a gramática e o ensino normativo. Ainda que tenha havido um avanço propiciado pelas pesquisas linguísticas e da área do ensino, por exemplo, pouco ou quase nada tem mudado.

Nessa perspectiva, percebemos cada vez mais acentuadamente o discurso do corpo escolar e de pais que destacam o desinteresse dos filhos/alunos para com a leitura, ocasionando que as atividades que requerem a leitura de obras literárias ou textos de outros gêneros são recebidas negativamente. Em contraponto, com a necessidade (obrigatoriedade?) de se ler livros para a execução de trabalhos ou para a prova do vestibular, os estudantes procuram na *internet* resumos, trabalhos prontos, suprimindo o que as provas específicas e a escola cobram, no entanto, sem atingir o âmago que a formação escolar deveria objetivar: a construção do conhecimento e da competência leitora efetiva.

Como plano de fundo a esse cenário de desinteresse, há as aulas de língua (materna e estrangeira), que acumulam a função de construir o conhecimento em língua e também oferecer os insumos literários que são solicitados pelos documentos reguladores da educação. A literatura, nesse contexto, não é usada; ou quando o é, seu emprego se direciona visando à normatização ou o preenchimento de fichas de leituras e resumos do enredo da obra, marginalizando a gênese da produção literária - a *humanização*.

Contestando a proposição acima referida do não uso da literatura, temos as situações escolares nas quais o texto literário tem sua abordagem garantida, entretanto, as obras que figuram nessas situações são os cânones (especialmente o romance), deixando de lado outros gêneros textuais (como as crônicas, contos, poesias) e autores não reconhecidos (ainda) pela crítica.

Considerando o exposto, há a necessidade da democratização do uso da literatura em sala de aula, sobretudo, pelo fato de que, como afirma Antonio Candido (1995), ela é um direito inalienável de todos os seres humanos. Desse modo, o emprego de gêneros variados, inclusive os menores, e de autores reconhecidos, ou não, pode significar um avanço para o ensino de literatura.

Para isso, a utilização de gêneros e linguagens variadas, considerando o papel das tecnologias para o ensino, pode ser uma tentativa para motivar os estudantes, visando não formarmos especialistas em literatura, mas leitores efetivos que tenham prazer no ato de ler. Assim, dos diversos caminhos que poderíamos seguir, tomando que não há respostas engessadas e acabadas em se tratando de educação, acreditamos que o uso de crônicas nas aulas de línguas é uma das possibilidades para o incentivo da leitura e da construção do conhecimento de modo mais significativo, tomando as peculiaridades que esse gênero textual apresenta, especialmente por sua criticidade.

Nesse sentido, objetivamos discutir as implicações que o emprego das crônicas pode ter para as aulas de línguas (sobretudo, estrangeira), quanto à construção do conhecimento e à formação de leitores efetivos. Para realizarmos o proposto, inicialmente faremos a revisão teórica, abordando ponderações a respeito do ensino de literatura, da literatura enquanto direito fundamental do ser humano, bem como acerca das características do gênero crônica. Posteriormente, passaremos às análises e discussões, enfatizando as contribuições que o uso da crônica pode proporcionar. Para isso, respaldamo-nos, principalmente, em Candido (1995); García (2007) e Ribas *et al* (2009).

Pressupostos Teóricos

Tomando o que versa Antonio Candido referente à humanização, observamos que:

Humanização é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (1995, p. 249).

Ainda, segundo o autor, a função da literatura é exatamente esta: a humanização. Desse modo, a literatura nos torna mais humanos, mais conscientes e questionadores, mais sensíveis com o que acontece a nossos semelhantes e mais preparados para (re)elaborar nossa realidade e construir um futuro que corresponda a nossos desejos e anseios. Portanto, como o direito à vida, temos o direito à literatura; contudo, contemporaneamente, esse direito está se corporificando como obrigatoriedade, desvirtuando seu objetivo inicial. E isso pode ser causado pelo tratamento que a literatura sofreu (sofre?) no contexto de sala de aula.

Nesse sentido, é lícito, ainda que sucintamente, discutir acerca do papel que a literatura ocupa em sala de aula (ou que tem deixado de ocupar, logo a presença da ausência). García (2007), refletindo a respeito do local que a literatura ocupa no ensino de língua estrangeira, pondera que, especificamente no século XX, o emprego da literatura está diretamente vinculado à filiação metodológica da qual o professor faz uso. Como consequência disso, no auge da abordagem de gramática e tradução em meados dos anos 50, a literatura serviu como paradigma de uso elevado de língua, do qual se deveriam extrair regras e traduzir. Nessa perspectiva, os autores clássicos eram "divinizados", alocados em posição de elevação; não obstante, isso não significava uso efetivo

da literatura, haja vista ela ser empregada como paradigma de correção gramatical. Corroborando com isso, García versa que

En los años 50, el modelo *gramatical* predominante hacía un uso extensivo de la literatura, hasta convertirla en el centro de su propuesta de enseñanza, basada en la traducción, la memorización de reglas gramaticales e imitación de muestras 'elevadas' de lengua." (2007, p. 02. Grifo no original)¹.

Nos anos 70, com a superação do modelo gramatical (será?) e os avanços das pesquisas linguísticas, a língua em seu uso real, e suas funções, ganham espaço, sendo que a literatura situa-se à margem no contexto educacional. Isso ocorreu pela necessidade de se oferecer em sala de aula mostras reais de língua, e, como não apreciavam a literatura como uso concreto, não a utilizavam. O que é equivocado; ao passo que a literatura também é *corpus* de uso linguístico autêntico, ainda assim "de nuevo, la literatura no tenía cabida en los 'nuevos' planteamientos didácticos, y continuó siendo excluida de los programas de aprendizaje"² (GARCÍA, 2007, p. 03). Contemporaneamente a esse período, sobressaiu-se a abordagem comunicativa (AC), mas o estado do uso da literatura não se modifica muito; a linguagem literária para os estudiosos da AC era tida como estagnada, longínqua da realidade dos alunos, apesar disso, isso só pode ser considerado verdadeiro em uma análise superficial.

Logo, em meados de 1990, a literatura nas aulas de língua estrangeira volta a ser objeto de interesse, todavia não como *corpus* literário,

La revaloración de la literatura en el mundo de las lenguas extranjeras 'radica en la concepción de este tipo de textos como recurso para la

¹ "Nos anos 50, o modelo *gramatical* predominante para um uso extensivo da literatura, até a convertê-la no centro de sua proposta de ensino, baseada na tradução, a memorização de regras gramaticais e imitação de mostras 'elevadas' de língua". (GARCÍA, 2007, p. 02 - tradução nossa).

² "Novamente, a literatura não tinha espaço nos novos planejamentos e continuou sendo excluída dos programas de aprendizagem". (GARCÍA, 2007, p. 03 - tradução nossa).

enseñanza de segundas lenguas y, en ningún caso, como objeto de estudio literario” (GARCÍA, 2004, p. 4)³.

Ademais, percebemos que, ainda que se almejasse abordar a literatura nas aulas de LE, seu emprego se deslocava para o apêndice do livro didático normal, de modo que os conteúdos programáticos eram trabalhados como prioridade, durante as aulas, e em grande medida ou faltava tempo para a literatura ou ela era indicada para leitura como tarefa para ser feita em casa. Ainda, como aponta García (2004), nesse período poucos estudos são desenvolvidos no sentido de elaborar materiais didáticos que abordassem a literatura em língua espanhola, situação que não ocorria com a língua inglesa, por exemplo.

Como observamos pelo exposto, o enfoque que a literatura sofreu no século XX, em especial, foi ora o não uso ora a marginalização, ainda que ela oferecesse contribuições significativas para a construção do conhecimento, das quais trataremos sinteticamente nesta seção e mais detalhadamente na sequência. Em linhas gerais, as obras literárias se constituem como um rico material de estudo, contemplando a língua em uso concreto, oferecendo além de vocabulário, história, cultura, identidade e traços sociais, fazendo que, por meio do texto lido, o aluno possa refletir acerca de sua realidade imediata, considerando a universalidade dos textos literários, (re)elaborando-a ao mesmo tempo em se aproxima da realidade do outro. É importante mencionar a necessidade de adequar as escolhas das obras trabalhadas em sala de aula, priorizando a autenticidade do material, seu grau de motivação, o interesse que sua temática pode despertar nos alunos, ademais da originalidade, isto é, ele não deve ser adaptado. A esse respeito, García (2004, p. 09-10) atesta que:

El léxico debe ser restricto e indicado para su nivel y deben aparecer pocas estructuras sintácticas difíciles, con el fin de que éstas no impidan el disfrute de la lectura de la obra. Es lo que Krashen (Ellis, 1987, p. 157) denomina como 'información de entrada comprensible'

³ “A revalorização da literatura no mundo das línguas estrangeiras `radica na concepção deste tipo de texto como recurso para o ensino de segundas línguas e, em nenhum caso, como objeto de estudo literário”’. (GARCÍA, 2004, p. 4 - tradução nossa).

(comprensión del alumno. Según Krashen, para que la adquisición de una lengua tenga lugar, el educando necesita información de entrada que contenga ejemplares de formas de la lengua que de acuerdo con el orden natural deben ser adquiridas inmediatamente después⁴.

Ao mesmo tempo, Mello (2010), interessado pelas questões inscritas no âmbito da formação efetiva de leitores, percebe a urgência na formação qualitativa que a escola deve oferecer, enfatizando o fato de que, muitas vezes, os estudantes ao percorrerem as etapas educacionais diminuem seu prazer pela leitura, embora expusessem deslumbramento pela leitura no período pré-escolar e nas primeiras séries. O autor articula em sua análise a estética da recepção, a teoria literária, de forma geral, e o ensino de literatura, destacando a função da escola, da família e da sociedade. As conclusões obtidas por Mello (2010) são de que o ensino de literatura deve transcender à sala de aula, envolvendo professores, estudantes, pais e a universidade (enquanto formadora de profissionais da educação), objetivando fomentar o desenvolvimento continuado de professores. Ademais, aumentar o interesse literário (e social) na formação do estudante, procurando no prazer da leitura literária a construção de sujeitos leitores, assim como oferecendo experiências no campo escolar para os futuros professores pode ser um dos caminhos para a melhora no que tange à construção do conhecimento e do próprio indivíduo.

Engajado nas questões literárias está, ainda, Antonio Candido (1995), para o qual a literatura (e a arte em seu mais amplo sentido) é um direito fundamental do ser humano, assim como o são a moradia, a comida e os sonhos. Em *Direitos Humanos e Literatura* (1989), coletânea de diversos autores, Candido esboça o atual quadro no qual vivemos de modo que obtivemos um alto de grau de racionalidade (e em contrapartida conforto); não obstante, isso não serviu para minimizar a miséria, por exemplo, porém acentuá-la mais, e as discussões (efetivas) para erradicá-la quase não ocorrem,

⁴ "O léxico deve ser restrito e indicado para seu nível e devem aparecer poucas estruturas sintáticas difíceis, com o fim de que estas não impeçam o desfrute da leitura da obra. É o que Krashen (Ellis, 1987, p. 157) denomina como 'informação de entrada compreensível' (compreensão do aluno). Segundo Krashen, para que a aquisição de uma língua tenha lugar, o educando necessita informação de entrada que contenha exemplares de formas da língua que de acordo com a ordem natural devem ser adquiridas imediatamente depois." (tradução nossa).

configurando uma irracionalidade. Nessa perspectiva, o autor descreve os direitos fundamentais humanos como “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 1995, p. 239) e inscreve na esfera do que é indispensável: a música, a arte e a literatura (das mais diversas formas).

Para embasar a hipótese de que a literatura é um direito inalienável das pessoas, o autor supracitado discorre que “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. (CANDIDO, 1995, p. 242). Nesse sentido, percebemos a importância dos contos, lendas, cantigas, piadas, jogos de adivinhações e da literatura consagrada, pois ela permite ao ser humano a possibilidade de sonhar, de criar, de transcender a vida prosaica ao mesmo tempo em que se torna mais humano. Reforçando essa proposição, Candido (1995) afirma que nenhum indivíduo vive um dia inteiro sem sonhar e o papel do ato de dormir, o qual inconscientemente induz o sonho, é prova disso.

Um argumento contrário à literatura, enquanto direito fundamental, a define como perigosa à saúde (contudo, ela é perigosa porque desafia paradigma, incita o leitor a descobrir mundos novos e a redescobrir o seu ou se perder), haja vista que já em 1775, o médico suíço Simon-Andre Tissot escreveu o livro *A saúde dos homens de letras*, explanando acerca dos riscos que a leitura oferecia aos olhos e ao cérebro (ABREU, 2006). Posteriormente, a leitura não era garantida às classes mais baixas, porque ela “não seria capaz de retirá-los da ‘indolência’, do vício ou da ‘miséria’ em que viviam, e ainda corria-se o risco de que eles se revoltassem” (ABREU, 2006, p. 102); e em se tratando das mulheres, a leitura, principalmente de textos literários “era um perigo. Maior ainda eram [os perigos para] mulheres leitoras de romance (...) tempos atrás essa ideia parecia uma extravagância” (ABREU, 2006, p. 103).

Em síntese, a proposta de Candido, que referencia a literatura como direito fundamental, subsidia-se no fato de que “não se encontrou, até hoje, nenhum povo que não contasse histórias ou que não cantasse, mas cada povo, ou cada grupo, tem um jeito próprio de fazer isso e uma maneira peculiar de

apreciar essas produções” (CEREJA, 2006, p. 111). Desse modo, não há como restringir o acesso às manifestações humanas até àqueles que não a querem, haja vista que a literatura se presentifica em cada um de nós e em todos os setores e ou formas de nosso dia a dia, desde: os causos, as histórias em quadrinhos, as canções, modas de viola, o samba, a novela, o romance popular até aquela obra que nos acompanha por todos os anos de nossa vida. Todavia, é necessário ressaltarmos o fato de que a literatura não pode ser imposta como obrigação, como nos aponta Pennac (1993), sugerindo que o verbo ler não aguenta imperativo, assim como o verbo amar e sonhar; ademais, o autor em seu livro *Como um romance* (1993), discrimina os direitos imprescindíveis do leitor, afirmando que o direito de não ler é um deles.

Nessa perspectiva, entendendo que a literatura é um direito de todos, que seu tratamento no contexto escolar é marginalizado e um quadro de desinteresse emerge; sugerimos que o uso da crônica em sala de aula possa ser um caminho para amenizar essa situação. Passaremos a tratar sucintamente acerca desse gênero, o qual discutiremos mais demoradamente na segunda seção do presente artigo. A crônica, como nos aponta Candido (1993, *apud* Ribas *et al.*, 2009), é um gênero menor, o que a corporifica como diferente, mas não de inferior qualidade. No dicionário, crônica é definida como: “1. narração de fatos históricos segundo a ordem cronológica; 2. Comentário jornalístico de fato atual; 3. pequeno conto, de enredo indeterminado” (LUFT, 2000, p. 207); com essas breves definições de crônica, percebendo a dificuldade de delimitação desse gênero, observamos a evolução desse gênero, desde seu período histórico, até o jornalístico e literário, bem como sua filiação com o narrar algo que aconteceu.

Quanto às características da crônica, temos que ela é “um texto curto, em prosa, texto que, a partir de um fato cotidiano, desenvolve reflexões do cronista com humor, poesia, ironia e crítica” (RIBAS *et al.*, 2009, p.12), ademais de que, além de seu caráter híbrido, ela “oscila, pois, entre a reportagem e a Literatura, entre o relato impessoal, frio e desconhecido de um acontecimento trivial, e a recriação do cotidiano por meio da fantasia” (MOISÉS, 1982, p. 247

apud RIBAS *et al*, 2009). A crônica, embora esteja presente desde a gênese de nossa história, se impulsiona com o surgimento e desenvolvimento do jornal, caracterizando-se como filha deste último. E, sendo também literatura, a crônica apresenta a humanização, tão discutida por Candido; ademais de ser atual, dialógica, irônica e crítica, características que podem ser aproveitadas na sala de aula. Com isso posto, passaremos ao emprego da crônica no contexto escolar e suas implicações para o ensino da literatura.

O emprego da crônica no contexto escolar: articulações literárias, linguísticas e de construção do conhecimento

Partindo da afirmação de Brait (*apud* CEREJA, 2005, p. 7), segundo a qual é necessário “despertar o leitor adormecido em cada estudante, confrontá-lo com as linguagens que o cercam, de impulsioná-lo para a condição de sujeito crítico”, observamos a importância da escola como formadora de leitores efetivos. Contudo, para que o leitor seja despertado, a literatura deve ser percebida como *corpus* que retoma o passado, recortes históricos e culturais por meio de uma organização estética, requerendo dos leitores que se insurjam na obra, resgatando as experiências anteriores a ele e se posicionando com relação ao presente.

Considerando a literatura em seu sentido mais amplo possível, ela é, como nos aponta Candido (1995), um direito fundamental do ser humano. Desse modo, devemos oferecer a nossos alunos a possibilidade de ter contato com o mundo literário, articulando essa oportunidade com os conteúdos ou competências que devem ser desenvolvidos em sala de aula.

Como justificativa para o uso da literatura nas aulas de língua, sobretudo estrangeira, García (2007 p. 6) versa que “la universalidad de temas como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, etc., comunes a todas las culturas, hace que una obra literaria, aun escrita en un idioma [diferentes da do estudante],

se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar.”⁵ Desse modo, a literatura nos oportuniza um *corpus* de trabalho que, mesmo abordando um entorno social e todas as suas constituintes identitárias, culturais e históricas distintas das do aluno, universaliza-se pelo sentimento que temáticas comuns a todos os seres humanos despertam. Ainda que seja escrita em língua estrangeira, o relato contido no texto, em grande medida, pode ser observado também na realidade próxima ou nem tanto do estudante, contribuindo para que ele crie traços identificatórios com a língua e literatura que está trabalhando, assim como há a possibilidade de discutir sua própria língua e contexto por meio da análise do outro.

A literatura, ademais de tudo, é uma mostra autêntica e concreta de língua, produzida sem fins didáticos e adaptativos, interpelada por constituintes culturais, históricos, ideológicos, entre outros, garantindo uma visão linguística, de acordo com o que se propõem os documentos reguladores da educação (como *Plano Nacional Curricular* (PCN, 1998), as *Diretrizes e Bases para o Ensino de Língua Estrangeira do Estado* (DCEs, 2008) e os *Planos Político-Pedagógicos* (PPPs) das escolas que fundamentam o Plano de Ensino das disciplinas).

Um fato que tampouco pode ser esquecido é a riqueza linguística que a literatura possui, assim como a multiplicidade de linguagens que ela apresenta, identificando-se com a diversidade comunicativa na qual o aluno se insere. A esse respeito, García (2007, p. 8) afirma que

Esta riqueza lingüística se traduce en primer lugar en un incremento del vocabulario por parte del alumno que lee extensivamente en lengua extranjera, que si bien puede considerarse poco apropiado para el uso diario, constituye un rico bagaje léxico en fases superiores del aprendizaje.⁶

⁵ “A universalidade de temas como o amor, a morte, a velhice, a amizade, etc., comuns a todas as culturas, faz que uma obra literária, ainda escrita em um idioma [diferentes da do estudante], se aproxime ao mundo do estudante e lhe resulte familiar.” (tradução nossa).

⁶ “Esta riqueza linguística se traduz em primeiro lugar em um incremento do vocabulário por parte do aluno que lê extensivamente em língua estrangeira, que se bem pode considerar-se pouco apropriado para o uso diário, constitui uma rica bagagem lexical em fases superiores da aprendizagem.” (tradução nossa).

O texto literário condiz com as abordagens de língua prescritas pelos documentos acima citados, pois a literatura proporciona a língua em seu contexto natural, sem explicitar regras gramaticais, contudo trazendo em si o uso linguístico e sua adequação internalizados.

Sinteticamente, a produção literária oferece um rico material para ser trabalhado nas aulas de língua estrangeira, abordando a língua em seus usos reais, mostras de identidades, culturas, ideologias, história, bem como a oportunidade de que o aluno conheça o outro por uma perspectiva reflexiva, construindo um senso crítico que pode ser estendido para a sua realidade.

No sentido de articular a literatura às práticas de sala de aula, sabemos que, muitas vezes, empecilhos surgem, como: o desinteresse por parte dos alunos à leitura, a extensão das obras literárias comparando com o tempo que se disponibiliza para tratá-las, falta de livros suficientes nas bibliotecas, pouco preparo ou experiência do professor para empregar a literatura, entre outros. Reconhecemos que esses obstáculos podem dificultar, porém não são subterfúgios para não trabalhar a literatura no contexto escolar; desse modo, discorreremos acerca do uso das crônicas, que são uma das possibilidades para superarmos alguns dos problemas expostos.

A crônica, em sua concepção conceitual, registraria “os fatos do cotidiano, acontecimentos capazes de representar ou até mesmo datar determinada realidade social” (RIBAS; DOMÁS; PESSANHA, 2009, p. 9-10). Mesmo que esta seja uma designação simplista, observamos pelo menos dois dados significativos acerca das crônicas: seu engajamento com o registro do cotidiano, com o real e sua articulação temporal, com o que foi ou é próprio de um período; ademais, a crônica escreveria os fatos prosaicos à luz do fator social, possibilitando (ainda que isso não seja uma obrigação, pois é literatura e, sendo assim, sua única função é a humanização) a posição crítica acerca de um acontecido.

O gênero crônica, vinculado sobretudo à noção de *chronos*, está em constante transformação, estando contemporaneamente análogo ao resultado

do encontro entre a literatura e o jornalismo, transcendendo o papel de relatar fatos ocorridos, reconhecida como um gênero menor. A deflagração desse gênero está, como já dito, ligada à invenção e ao desenvolvimento da imprensa (os romances se filiaram a esse período, sendo que autores consagrados como Machado de Assis e José de Alencar publicaram obras integrais por meio do jornal).

Por ser produto híbrido entre a literatura e o jornalismo, apropriando-se do caráter estético da primeira e da rapidez, despreensão do segundo, a crônica anota o cotidiano com um matiz “ligeiro” próprio de uma notícia que perde sua atualidade em algumas horas, apesar disso, pela sua tendência literária, ela se pereniza, assim como fizeram as primeiras manifestações literárias brasileiras escritas como crônicas. Como espólio do Modernismo, a saber, a linguagem próxima ao prosaico, fatos comuns como temática, desconstrução de paradigmas; a crônica é impelida, o entorno do período encontra nela o meio de cristalizar a efemeridade da vida, que, com o emergir das transformações ocorridas até o século XX, necessitam de uma nova forma de tradução e de uma nova linguagem. Essa nova linguagem também é requerida pelas formas de vinculação das produções, livros inteiros de crônicas são publicados, contudo, os meios de divulgação mais rotineiros delas são, especialmente, a televisão, as revistas e as novas tecnologias que culminariam com a *internet*. Nessa perspectiva, a crônica se apresenta a partir da “miudeza do cotidiano, um toque de humor e poesia representam o amadurecimento da crônica à posição que hoje ela ocupa no olhar dos críticos e leitores não especializados.” (RIBAS; DOMÁS; PESSANHA, 2009, p. 12).

Pelo mencionado, ainda que seja uma visão *a priori*, a crônica se constitui como um expressivo material para ser abordado nas aulas de língua estrangeira (LE), considerando que ela apresenta narrações e reflexões de fatos cotidianos por meio de uma linguagem simples, aproximando-se dos alunos e não oferecendo o empecilho linguístico que ceifa, muitas vezes, o interesse pela leitura em estudantes que estão se iniciando no mundo literário da língua estrangeira. Fugaz como se define, esse gênero também pode ser positivo na

medida em que oportuniza efetuarmos discussões acerca da matéria por ela vinculada, instigando a criticidade por parte dos indivíduos.

A crônica oferece a possibilidade de reflexão a respeito do seu meio de inserção, porém, ao incentivar isso por meio de uma linguagem objetiva, próxima à língua empregada pelos estudantes, ela se torna acessível aos leitores de língua estrangeira, principalmente. No entanto, por essa característica, esse gênero simula superficialidade, alocando-se na tenuidade entre o jornalístico e o literário, ganhando *status* de menor por isso. Contrapondo-se a essa designação, Candido (1993, p. 23 *apud* RIBAS; DOMÁS; PESSANHA, 2009, p.15) afirma que "(...) parece mesmo que a crônica é um gênero menor. 'Graças a Deus', - seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica perto de nós. E para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura.". Por essa perspectiva, percebemos que a crônica, ao contar a efemeridade de um período com simplicidade, tira o autor de sua função sacralizada, trazendo a áurea de intimidade na relação texto e leitor, gerando diálogos, concordâncias e reflexões, reforçando a humanização, própria da literatura, isso sem perder de vista a leveza.

Ainda relacionado ao estilo reflexivo, a crônica, por possuir/fomentar a crítica por meio do humor, apresenta a *carnevalização*, promovendo a reflexão e uma posterior transformação social com ar de descompromisso. A esse respeito temos que, "Através do humor, do 'ar de quem está falando coisas sem maior consequência' a crônica é capaz de 'não apenas entrar fundo no significado dos atos e sentimentos do homem, mas (...) levar longe a crítica social.'" (RIBAS; DOMÁS; PESSANHA, 2009, p. 15).

Desse modo, a crônica é um significativo *corpus* para o ensino, abordando traços da oralidade (como de alguém que conta um conto), linguagem simples (mas não simplificada), temáticas próximas a nós e universais, dialogismo, humor, perenidade, características que criam identificação do aluno com o texto, na medida em que tornam a leitura expressiva e acessível. Assim, inferimos, pelo exposto, que as crônicas podem

ser trabalhadas em sala de aula visando à formação efetiva de leitores e à construção do conhecimento; oferecendo ao estudante uma relação direta com o outro representado no texto, podendo, com isso, refletir(-se), negociando os significados linguísticos e culturais e (re)construindo a crônica (e a si mesmo). Por fim, o gênero crônica subsidia ao leitor a reflexão a respeito do aspecto ideológico, histórico e opaco (não natural, apresentando relações de poder, de valorização *versus* estigma, entre outras) da língua, indagando o valor de verdade que a própria crônica veicula.

Ligeireza, efemeridade, aproximação pela linguagem, atualização de acontecimentos ocorridos, crítica pela simplicidade, tudo isso interpelado pela poesia. A crônica está vinculada aos meios de massa como a *internet*, o jornal, as revistas e a televisão, contudo, esses mesmos veículos são tomados como os “vilões” da falta de interesse. Democratizar a literatura e garanti-la como um direito fundamental de todos é também destituir o professor de ser dotado de algo muito especial que o capacita a entender as obras, colocando-o como mediador entre aluno e produção literária. Com as modificações que o tempo nos imputa, lutar contra as novas (e as nem tão novas assim) tecnologias não é tão produtivo, entretanto, aproveitá-las no que têm de bom, como, por exemplo, incentivando os alunos que leiam na *internet* já é uma pequena semente para um grande leitor (e não necessariamente um especialista) futuro.

Por que estudar somente o espaço, tempo, caracterizações de personagens, se podemos ver a poesia em coisas simples como subir uma escada (ver *Instrucciones para subir escalera*, de Julio Cortázar)⁷? Na escola, há a necessidade de se formar leitores, então, ensinar a maravilha, o encanto, o aspecto de fundamental que a literatura tem é primordial. No entanto, o essencial não está presente somente nas coisas grandes, mas na magia de retirar do básico o profundo, e a crônica possibilita isso.

⁷ O texto *Instrucciones para subir escalera*, de Julio Cortázar, é um pequeno conto que narra como se deve subir uma escada; o texto forma parte da obra *Historias de cronopios y de famas*, sendo publicado em 1962.

Considerações Finais

O presente artigo teve por finalidade discutir acerca das implicações que o uso da crônica pode ter nas aulas de língua estrangeira, considerando a formação efetiva de leitores e a construção significativa do conhecimento.

Sabemos que não há respostas prontas ou conclusões no que tange a esse respeito, porém, por meio da reflexão, ainda que paulatinamente, trilhamos importantes passos para a educação de qualidade. E o questionamento dos paradigmas é o início da transformação qualitativa do ensino, uma vez que o papel do professor reflexivo se corporifica nessa perspectiva.

A literatura, direito fundamental e inalienável ao ser humano, humanizadora como tal, deve ser disponibilizada a todos, inclusive àqueles que não a querem. Contudo, tentar uniformizar os alunos, condicionando-os a ler somente determinados gêneros textuais é desprezar uma infinidade de materiais e mundos, extraindo a oportunidade dos estudantes de desfrutá-los.

Gênero jornalístico, romances, contos, crônicas, poesias, não há motivo para selecionarmos um em detrimento de outro. O que podemos fazer é graduar as leituras de acordo com as necessidades; não importa o “tamanho” do gênero, a partir do momento em que se quer ler, em que se tem prazer nesse ato e que, nós, (futuros) professores, adotemos o papel de formar leitores. Com isso e a partir disso, o gênero empregado é apenas um detalhe de uma educação satisfatória, emancipatória⁸.

Referências

ABREU, Marcia. *Cultura letrada: leitura e literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura. Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

⁸ Com o termo “emancipatória” referimos à promoção da educação como emancipação, a qual oportuniza ao aluno a possibilidade de transformação, seja dele mesmo ou da sociedade.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

GARCÍA, María Dolores Albaladejo. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *Revista didáctica ELE*, n. 05, 2007.

LUFT, Celso Pedro; BARBOSA, Manuel da Cunha Pereira; Francisco de Assis; PEREIRA (Colaboradores); Lya Luft (org). *Minidicionário LUFT*. 20. ed. 9 imp. São Paulo: Ática, 2000.

MELLO, Cláudio José de Almeida. Do incentivo à leitura: teoria da literatura, metodologia do ensino e a formação do leitor em questão. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras, linguística e suas interfaces*. n. 40, p. 177-190, 2010.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. WERNECK, L. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

RIBAS, Maria Cristina Cardoso; DOMÁS, Milena Salles Marques; PESSANHA, Ketiley da Silva. A crônica em sala de aula: trabalhando com um gênero menor. *SOLETRAS*, ano IX, n. 18. São Gonçalo: UERJ, 2009, p. 7-23.

Recebido em março de 2013.
Aprovado em agosto de 2013.