



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RENATA BELONI DE ARRUDA

**CRÔNICA, ENSINO E MASCULINIDADES:
ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS**

Londrina
2017

RENATA BELONI DE ARRUDA

**CRÔNICA, ENSINO E MASCULINIDADES:
ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Santos Simon

Londrina
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A779cr Arruda, Renata Beloni de.

Crônica, ensino e masculinidades : articulações possíveis / Renata Beloni de Arruda. – Londrina, 2017.

174 f.: il.

Orientador: Luiz Carlos Santos Simon.

Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017.

Inclui bibliografia.

1 Crônicas brasileiras x História e crítica – Teses. 2. Masculinidade. – Teses. 3. Literatura x Ensino e estudo. Teses. I. Simon, Luiz Carlos Santos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 869.0(81)-4.09

RENATA BELONI DE ARRUDA

**CRÔNICA, ENSINO E MASCULINIDADES:
ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Santos Simon
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Luciane Guimarães Batistella Bianchini
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

Prof. Dr. Jaime dos Reis Sant'Anna
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Componente da Banca
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Maria Carolina de Godoy
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 19 de setembro de 2017.

AGRADECIMENTOS

A realização do presente trabalho só foi possível graças ao auxílio e orientação do professor Luiz Carlos Santos Simon que, mais do que orientador foi amigo atento para as leituras e discussões durante o desenvolvimento da tese.

Além disso, não posso deixar de agradecer aos amigos e familiares, tanto os próximos como os mais distantes, pela torcida e paciência no período do doutorado. E a você, minha irmã, que não pode estar aqui, mas que sempre foi e será meu exemplo de força e determinação.

ARRUDA, Renata Beloni. **Crônica, ensino e masculinidades**: articulações possíveis. 2017. 174 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de refletir sobre as articulações possíveis do ensino de literatura, por intermédio de textos de crônica, com as questões de gênero, mais especificamente sobre as masculinidades. Para isso, elegemos como foco de análise materiais didáticos dedicados ao primeiro ano do Ensino Médio e recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático, com o intuito de verificar o tratamento dispensado à crônica, presentes nesses materiais, e a inclusão do gênero nos estudos literários. As questões relacionadas ao ensino de literatura e à problemática que envolve o assunto tornaram-se fundamentais para a discussão de novas formas de produção e recepção de obras literárias e o papel das instituições de ensino neste novo cenário. Junto aos questionamentos sobre leitura e, particularmente sobre a leitura de textos literários, apontamos para as especificidades que o texto literário traz consigo, incluindo, além de questões estéticas e particularidades composicionais, temas como as masculinidades e seus entrelaçamentos na sociedade contemporânea. As crônicas selecionadas para este trabalho, todas do escritor brasileiro Fabrício Carpinejar, abordam as configurações das masculinidades e proporcionam ao leitor reflexões sobre os desdobramentos desta temática, além de possuírem características que possibilitam a abordagem do caráter híbrido da crônica, ao transitar entre a literatura e o jornalismo.

Palavras-chave: Crônica. Masculinidades. Ensino de literatura. Carpinejar.

ARRUDA, Renata Beloni. **Chronic, teaching and masculinities**: possibles joints. 2017. 174 p. Thesis (Doctorate in Letters) – State University of Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

The present work aims to think over the possible articulations between literature teaching, through chronic texts, with gender issues, more specifically on masculinities. For this, we elected teaching materials destined to the first year of High School and recommended by the National Program of Didactic Book as our focus of analysis, with the purpose of verifying the treatment reserved to texts of chronicles, present in these materials, and the inclusion of the gender in literary studies. The questions related to literature teaching and the issues that surround the subject, have become fundamental for the discussion of new forms of production and reception of literary works and the role of educational institutions in this new scenario. Along with the questions about reading and, particularly about the reading of literary texts, we point to the specificities that the literary text brings with it, including, besides aesthetic questions and compositional particularities, themes such as masculinities and their interlacings in contemporary society. The selected chronicles for this work, all written by brazilian writer Fabrício Carpinejar, approach the configurations of masculinities and provide the reader with reflections on the developments of this theme, in addition to having characteristics that make possible the approach of the hybrid character of the chronicle, while moving between literature and journalism.

Key words: Chronic. Masculinities. Teaching Literature. Carpinejar.

ARRUDA, Renata Beloni. **Chronique, l'enseignement et masculinités**: articulations possibles. 2017. 174 f. Thèse (docteur à lettres) - Université d'Etat de Londrina, Londrina, 2017.

RÉSUMÉ

Le présent document vise à réfléchir sur les liens possibles entre l'enseignement de la littérature, à travers des textes chroniques avec les questions de genre, en particulier sur les masculinités. Pour cela, nous avons choisi comme thème central de l'analyse des matériaux d'enseignement dédié à la première année de lycée et recommandé par le Programme des Manuels Scolaires national, afin de vérifier le traitement des textes chroniques, présents dans ces matériaux, et l'inclusion des études de genre littéraire. Les questions liées à l'enseignement de la littérature et les problèmes qui se posent en la matière, sont devenus essentiels à la discussion de nouvelles formes de production et de réception des oeuvres littéraires et le rôle des établissements d'enseignement dans ce nouveau scénario. Par les questions sur la lecture et en particulier sur la lecture de textes littéraires, nous soulignons les spécificités du texte littéraire apporte, y compris, en plus des questions esthétiques et les caractéristiques de composition, des questions telles que masculinités et leurs enchevêtrements dans la société contemporaine. Les chroniques sélectionnés pour ce travail, tout l'écrivain brésilien Fabrício Carpinejar, les paramètres d'adresse de las masculinités et fournir les réflexions de lecteurs sur l'évolution de cette question, en plus d'avoir des caractéristiques qui permettent le caractère hybride de l'approche chronique, tout en transitant entre la littérature et le journalisme.

Mots-clés: Chronique. Masculinités. Enseignement de la Littérature. Carpinejar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – A CRÔNICA E SEUS DESDOBRAMENTOS	14
1.1 BREVE HISTÓRICO.....	14
1.2 ACLIMATAÇÃO	20
1.3 ESTUDOS LITERÁRIOS X ESTUDOS CULTURAIS.....	26
CAPÍTULO 2 - LEITURA	41
2.1 LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR	41
2.2 LEITURA EM AMBIENTES VIRTUAIS.....	45
2.3 LEITURA LITERÁRIA	52
2.4 POSSIBILIDADES DE ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA	57
CAPÍTULO 3 - A CRÔNICA E O ENSINO DE LITERATURA	63
3.1 A CRÔNICA E SUA PRESENÇA NO LIVRO DIDÁTICO	63
3.2 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	74
CAPÍTULO 4 - MASCULINIDADES E LITERATURA	105
4.1 REPRESENTAÇÕES DAS MASCULINIDADES	105
4.2 CARPINEJAR CRONISTA	114
4.3 ANÁLISE DAS CRÔNICAS	125
4.4 PROPOSTA DE TRABALHO COM AS CRÔNICAS.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	161

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de inquietações surgidas no decorrer da prática docente, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio, juntamente com questionamentos oriundos de disciplinas cursadas no mestrado e anos iniciais do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Tais questionamentos, relativos ao ensino de literatura no ambiente escolar, foram sendo amadurecidos e compartilhados em decorrência da realização de disciplinas ofertadas por este programa de Pós-Graduação, assuntos como o distanciamento entre a formação superior e a prática docente do ensino de literatura, as relações entre os estudos literários e os estudos culturais na contemporaneidade e o aprofundamento nos estudos da crônica, resultaram nesta pesquisa.

O encontro com algumas obras, alguns autores e uma parte da crítica que aborda o gênero crônica, já fazia parte da pesquisa desenvolvida no mestrado. Entretanto, ao cursar disciplinas relacionadas à produção literária mais contemporânea, tanto contística como de crônicas, e estudar sobre as concepções que envolvem o campo dos estudos culturais e seu entrelaçamento com os estudos literários, em conjunto com os aspectos que envolvem a produção e recepção das práticas culturais, a crônica contemporânea se tornou objeto central de análise. Para tanto, incluímos nos referenciais teóricos, autores que trabalham com as crônicas desde tempos mais remotos, como Arrugucci Júnior (1987), Candido (1992), Afrânio Coutinho (1986) e Eduardo Portella (1958), além de Bulhões (2007) e Simon (2004, 2011), que exploram o gênero no cenário mais recente.

Ao entrar em contato, de maneira mais aprofundada, com textos teóricos de Gens (2008), Ginzburg (2012), e Todorov (2009), nos deparamos com as constatações destes autores sobre o ensino de literatura na formação superior e na educação básica e, através de suas exposições, pudemos refletir sobre as práticas de ensino vivenciadas nestes ambientes. Considerando as transformações que ocorrem de maneira intermitente em nossas sociedades, principalmente com relação ao desenvolvimento tecnológico, o cenário educacional como um todo, acaba por tornar-se refém do atraso e engessamento dessas instituições em comparação à velocidade de tais modificações.

Nesse sentido, repensar a prática docente, no caso, do ensino literário, e valorizar a literatura como disciplina formadora do pensamento crítico, é tarefa que esbarra em conceitos que discutem a “(in) utilidade” do texto literário para a sociedade contemporânea, difundidos em alguns ambientes nos quais a disciplina de literatura é encarada como necessária, apenas,

para a aprovação em processos seletivos de universidades do país. Devido a esta visão redutora, o ensino de literatura, por algum tempo, se concentrou em elementos relacionados à historiografia literária, períodos e estilos de época, biografismos e resumos comentados de obras. Para Pinheiro (2006):

[...] a opção por ensinar história da literatura, muitas vezes presa a uma abordagem cronológica/evolucionista, priva o aluno de um estudo mais detido de um poeta, de um ficcionista ou dramaturgo. Por eleger uma formação de caráter enciclopédico, acaba-se por se conhecer muito pouco cada obra, sobretudo no que ela tem de singular. (PINHEIRO, 2006, p. 110).

As consequências desse ensino enciclopédico, que não privilegia a leitura completa e atenta das obras literárias, podem ser evidenciadas pela dificuldade, já na fase de graduação, de alguns alunos em compreender e interpretar textos literários, sendo considerados pelos leitores como de linguagem “difícil”. A questão da compreensão leitora, ou seja, da leitura realizada de forma plena de significado, também ganha destaque na problemática educacional. Em uma sociedade tecnológica como temos hoje, na qual os ambientes virtuais dominam as práticas dos sujeitos, as habilidades de leitura são reconfiguradas e a leitura literária, com sua especificidade, requer maiores investimentos pelos atores envolvidos no processo educacional.

Pesquisadoras como Michèle Petit (2009) e Teresa Colomer (2009), embora tratem da questão em outros países, apontam para um direcionamento da leitura literária, que se detenha no texto como objeto de estudo, levando em conta a subjetividade do sujeito leitor, suas construções de significados e as aproximações com a realidade dos mesmos. Deste modo, o ensino de literatura, pautado nas nuances que envolvem a leitura literária, deveria passar a explorar, de forma mais detida, a obra em si, em conjunto com os aspectos que envolvem a leitura do texto literário, como, por exemplo, seu caráter ideológico, de transformação social, entre outros.

Com o intuito de verificar a presença da crônica em materiais didáticos destinados à etapa final da educação básica, escolhemos, como foco de análise, os livros utilizados no primeiro ano do Ensino Médio, a fim de observar de que forma os textos de crônica são trabalhados nesses materiais, e se existe articulação entre a crônica e as concepções teóricas mais avançadas de teoria literária, que são iniciadas nesta etapa da educação básica. Esta análise se fez necessária para um embasamento mais consistente com relação ao gênero, levando em conta as concepções exploradas pelos livros didáticos e as propostas de atividades

com os textos. Para isso, elegemos três livros, destinados ao primeiro ano do ensino médio e aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), no ano de 2015.

Ressaltamos que a opção em articular, então, o ensino de literatura, permeado pelos textos de crônica, com as masculinidades, foi resultado da participação no projeto de pesquisa intitulado “Papéis masculinos: o enfoque das masculinidades no conto e na crônica a partir do fim do século XX”, desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina. Resultado dos desdobramentos abordados a partir das reuniões, a escolha de incluir a questão de gênero, como categoria de análise, e eleger as masculinidades como temática na seleção das crônicas, aponta para a intenção de fornecer aos leitores textos que possibilitem, além de análises sobre pontos referentes à construção estética do objeto literário e da própria abordagem e conceituação do mesmo, uma reflexão sobre as práticas sociais difundidas em nossa cultura. Segundo Viegas (2014):

Algumas características das crônicas — textos breves, que tratam do cotidiano com uma linguagem menos formal — tornam esse gênero mais atraente para um leitor em formação. Não se trata, contudo, de uma atitude reducionista no que se refere ao ensino de literatura. Ao contrário, a crônica, ao dialogar com outros textos e permitir relações e inferências, constrói uma ponte para textos que requerem um leitor mais sofisticado, além de, muitas vezes, discutir questões diretamente ligadas aos estudos literários, propondo reflexões sobre o próprio ato de escrever. (VIEGAS, 2014, p. 49).

Por meio da citação acima, reiteramos o intuito de não reduzir o ensino de literatura através da utilização da crônica em sala de aula, devido as suas características de brevidade e linguagem mais próxima do coloquial. Mas sim abordar questões referentes a própria conceituação de Literatura, de trabalhar aspectos relacionados à temática do tempo e espaço, além de abordar questões pertinentes ao presente do leitor, utilizando a crônica como ponte na construção de sentido com textos situados em outras épocas.

Dessa forma, pretendemos, como objetivo principal deste trabalho, verificar as articulações possíveis entre o ensino de literatura, por intermédio dos textos de crônica, levando em consideração as representações das masculinidades presentes nesses textos, com o intuito de possibilitar aos leitores/alunos a construção e formação de um pensamento crítico por intermédio do texto literário. Acreditamos que, através da leitura atenta e reflexiva de textos literários, mediados pelo professor, possamos contribuir para a construção de leitores capazes de se transformarem e de transformarem a realidade que os cercam.

Considerando o objetivo central da pesquisa, o mesmo desdobra-se em outros, como: apontar a inclusão dos textos de crônicas nos estudos literários, gênero este ainda visto com

ressalvas por alguns pesquisadores da área; compreender aspectos relacionados a leitura literária na contemporaneidade; verificar a inclusão da crônica como um gênero literário em materiais didáticos previamente selecionados; discutir questões de gênero como categoria de análise das relações de poder e, dentro disso, das representações das masculinidades nas crônicas de Carpinejar e, finalmente, propor atividades nas quais sejam discutidas, além de questões estéticas e conceituais referentes ao texto literário, a problematização da temática das masculinidades.

No primeiro capítulo da tese, exploramos os conceitos do termo “crônica” e as alterações que o mesmo sofre com o passar do tempo. Desde a época em que o gênero era relacionado a um tipo de registro dos fatos da sociedade feudal, tendo Fernão Lopes como expoente significativo, até as modificações empreendidas por escritores como José de Alencar e Machado de Assis, fazendo com que o gênero adquirisse características nacionais, se aclimatando de forma “natural” em nossa sociedade.

Outro aspecto, abordado no capítulo, se refere ao surgimento dos estudos culturais como modelo de análise, e o entrelaçamento destes com os estudos literários. Teóricos como Bordini (2006), Moser (1998) e Culler (1999) fornecem apontamentos sobre a questão dos estudos culturais, levantando pontos de intersecção entre a produção literária e a relação desta com as práticas culturais, reconhecendo esta relação como uma via de mão dupla. Os estudos culturais, nesse sentido, fornecem importante arcabouço para o reconhecimento da crônica como prática cultural significativa na sociedade contemporânea, possibilitando a reflexão da produção e recepção destas práticas, e a análise do circuito cultural relativo ao gênero.

No segundo capítulo, nos detemos no tema da leitura e a construção das competências necessárias para sua prática efetiva, enfatizando a problemática verificada por autores como Lajolo (2005), Solé (1998) e Lemov (2011). Além disso, abordamos as características da leitura realizada nos ambientes virtuais, e a conseqüente formação de um novo tipo de leitor, o que acarreta na busca por novas formas de metodologias de ensino atreladas às novas tecnologias. Para isso, utilizamos as considerações de Santaella (2013, 2014), Coscarelli (2009) e Lévy (2003, 2007).

Continuando o percurso da leitura, ainda no segundo capítulo, apontamos para as especificidades da leitura literária e as concepções que envolvem o trabalho com ela no ambiente escolar. Autoras como Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Petit (2009), Colomer (2009) e Rouxel (2012), exploram os questionamentos que envolvem as práticas da leitura literária como atividade educacional, e propõem a ênfase em um trabalho que considere a subjetividade do sujeito leitor.

No terceiro capítulo, concentram-se as análises dos materiais didáticos selecionados, destinados ao primeiro ano do Ensino Médio, e que se debruçam sobre as propostas de abordagem da crônica como texto literário. O capítulo é composto pelo estudo de três livros didáticos de diferentes autores: *Português: Língua e Cultura*, de Carlos Alberto Faraco (Base Editorial, 2013); *Vozes do Mundo - Literatura, Língua e Produção de Texto*, de Maria Tereza Arruda Campos (Saraiva, 2013); *Novas Palavras*, de Emília Amaral (FTD, 2013); todas coleções destinadas ao primeiro ano do Ensino Médio. Viegas (2013, 2014) e Simon (2015) são alguns dos autores utilizados para o embasamento teórico do capítulo, assim como o próprio Guia do PNL (BRASIL, 2014) e as Orientações Curriculares Nacionais (Brasil, 2006) nos fornecem subsídios para a análise.

No quarto capítulo, realizamos um levantamento sobre o tema das masculinidades, o qual está diretamente atrelado às discussões de gênero como categoria de análise sobre as relações de poder, que incluem autores como Scott (1995) e Butler (2003) sobre as discussões de gênero, Kimmel (1998), Corbin, Courtine e Vigarello (2013) e Connell (2013) sobre os estudos das masculinidades pelo mundo, e Nolasco (1997), Ramos (2000) e Cechetto (2004) que concentram-se nos estudos sobre as masculinidades no cenário brasileiro.

Além de abordarmos a temática das masculinidades, como desdobramento de análise para as crônicas literárias, é necessário abordar as questões que envolvem a temática de gênero, como categoria de análise das relações de poder, e a presença dessa discussão (ou não) no ensino. Para isso, utilizamos como referencial os postulados de Louro (2000), Carrara (2009) e Carreira (2016), com o objetivo de inserir o debate sobre as representações das masculinidades nas crônicas de Carpinejar.

A escolha em trabalhar com as crônicas de Fabrício Carpinejar recai no fato de o autor explorar de maneira singular as configurações das masculinidades na contemporaneidade. Abordando aspectos como os novos arranjos familiares, a inversão de papéis sociais e o comportamento masculino frente às transformações femininas, o cronista possui textos profícuos para as análises que pretendemos empreender, além do fato de o escritor transitar, de forma bastante relevante, nas mídias comunicacionais, ocasionando diferentes formas de propagação e divulgação de seu trabalho.

Foram selecionadas para análise quatro crônicas de Carpinejar: “Do lar” e “Para que servem os homens”, ambas presentes no livro *Borracheiro* (2011), “Conversa de homem”, do livro *Canalha!* (2010) e “A voz do aeroporto e da rodoviária”, publicada no *blog* do escritor. As crônicas centram-se nos seguintes desdobramentos das masculinidades: os arranjos familiares e a consequente reordenação dos papéis sociais, os quais podemos verificar de

maneira mais evidente em “Do lar” e “A voz do aeroporto e da rodoviária”, e a construção das masculinidades desde a infância, discutidas nas crônicas “Para que servem os homens” e “Conversa de homem”. Levando em conta estes focos de atenção, privilegiados, na escolha das crônicas analisadas, a questão da formação dos meninos e, conseqüentemente de suas masculinidades, dentro das novas configurações familiares, e a questão dos papéis sociais desempenhados pelo homem na modernidade tornam-se elementos fundamentais no tratamento do texto literário.

Com isso, propomos algumas atividades norteadoras do trabalho docente centradas nas discussões a respeito das questões de gênero (como categoria de análise das relações de poder), mais especificamente nas masculinidades representadas nas crônicas do autor selecionado. As propostas têm a intenção de realizar, além de discussões sobre a conceituação da crônica e de suas respectivas características literárias, um debate com os alunos leitores sobre a temática que envolve a constituição identitária do jovem no que se refere as masculinidades e, conseqüentemente, aos papéis e representações sociais decorrentes da nossa cultura.

CAPÍTULO 1

A CRÔNICA E SEUS DESDOBRAMENTOS

1.1 BREVE HISTÓRICO

Ao escolher o gênero crônica como objeto de estudo deste trabalho temos total conhecimento das implicações que o termo detém. Considerando como objeto de estudo desta pesquisa a crônica contemporânea – do escritor brasileiro Fabricio Carpinejar – achamos pertinente traçar um breve panorama do gênero literário em questão, além de realizar algumas considerações sobre o pertencimento da crônica à cultura nacional e seus entrelaçamentos com os estudos literários.

Partindo de sua conceituação primeira, ainda estritamente relacionada ao que hoje denominamos de historiografia, a crônica passa por um período de desenvolvimento até os dias atuais. Assim, a crônica mais antiga pode ser considerada antecedente da historiografia moderna. Originalmente, relatava feitos, em ordem cronológica, relacionados a um povo. Como exemplo, pode-se afirmar que Heródoto, “o pai da História”; na Bíblia, foi considerado o primeiro grande cronista, ao escrever o livro “Crônicas”, que trata da genealogia dos hebreus; Júlio César, o imperador romano, também escreveu notáveis crônicas de guerra. E assim há vários exemplos semelhantes na Idade Antiga, sempre mantendo em comum “o caráter de relato circunstanciado sobre feitos, cenários e personagens, a partir da observação do próprio narrador ou tomando como fonte de referência as informações coligidas junto a protagonistas ou testemunhas oculares”. (MELO, 2002, p. 140).

Analisando etimologicamente a palavra crônica, encontra-se o radical relacionado ao termo *chronos*, palavra grega que tem o significado de “tempo”. Desta forma, em nossa língua, temos os termos derivados deste radical como cronômetro, cronológico, entre outros, que se relacionam com a noção temporal. Ao designar um tipo específico de texto, a palavra crônica sempre esteve relacionada ao seu sentido etimológico, mesmo após as modificações decorrentes da evolução do gênero. O verbete em questão encontra-se com as seguintes definições nos dicionários atuais:

crô.ni.ca

sf (*gr khronikós*, via *lat*) **1** Narração histórica, pela ordem do tempo em que se deram os fatos. **2** Seção ou artigo especiais sobre arte, literatura, assuntos científicos, esporte, notas sociais, humor etc., em jornal ou outro periódico, sempre do mesmo autor, geralmente refletindo suas idéias e tendências pessoais. **3** Biografia, geralmente escandalosa. **4** História da vida de um rei. *sf pl* Cada um dos dois livros do Antigo

Testamento que narram os feitos das principais personagens bíblicas, especialmente os dos reis de Israel e Judá; Paralipômenos.
crô-ni-ca subst. fem. 1. Narração histórica por ordem cronológica: *a crônica dos reis da França*. 2. Pequeno relato ou comentário sobre um tema atual. 3. Texto jornalístico de teor político, esportivo, artístico, etc., redigido de forma livre e pessoal (CRÔNICA, 2015).

Podemos notar a estreita relação que o conceito de crônica estabelece com a noção temporal e os diferentes aspectos que este tipo de texto pode abordar. Conforme Bulhões (2007, p. 45), “reconhecer *chronos* na etimologia de *crônica* é entender que ela se situa sempre na frequência de uma determinada faixa temporal, associada à necessidade de registrar eventos de uma dada circunstancialidade”.

O gênero acaba por fixar o próprio tempo no qual é realizada a crônica e ao qual esta se refere, tornando assim o tempo da crônica o próprio tempo do cronista. Com isso, observamos que, mesmo com o desenvolvimento do conceito de crônica até os tempos atuais, o aspecto temporal sempre estará presente na escritura do texto.

O aparecimento da crônica em relação aos escritos literários nos remete ao ano de 1418, em Portugal, com a nomeação de Fernão Lopes como responsável pela Torre do Tombo – espécie de arquivo de documentos e escritos do reino. E, a partir de 1434, quando o escritor é nomeado para a função de cronista-mor do reino, período em que sua atribuição era a de “fazer o registro dos feitos dos antigos reis de Portugal até o reinado de D. Duarte. E esse registro era chamado de “*caronyca*”, ou seja, crônica. (BENDER; LAURITO, 1993).

O cronista, nesse sentido, passa a ser um profissional pago para trabalhar com o material histórico, centrando-se nas interpretações dos fatos históricos, porém, sem deixar de lado a representação da vida social na corte. Fernão Lopes é mencionado, em grande parte dos livros didáticos, como responsável pela inclusão do povo nas crônicas escritas por ele.

Deste modo, notamos na atividade do cronista a intenção em relatar não apenas os acontecimentos específicos da corte e do clero, mas também de transmitir um panorama mais amplo sobre a sociedade do seu tempo. Após Fernão Lopes, outros cronistas exerceram esta função, até que por volta do século XVI a Historiografia viesse a se afirmar como gênero.

Conforme enfatiza Moisés (1982, p. 101), “o termo crônica designava, no início da era cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, em sequência cronológica. [...] limitava-se a registrar os fatos sem aprofundar-lhes as causas ou tentar interpretá-los.”

Outro uso do termo crônica, nesta época, se aplicava aos relatos dos viajantes. As crônicas de viagens dos portugueses no século XVI, fruto da mentalidade expansionista, buscavam descrever as terras recém descobertas pelos viajantes europeus, tendo como

destaque os textos que falam sobre o Brasil, como as crônicas de Pero Gandavo e Gabriel Soares de Souza, além da própria Carta de Pero Vaz de Caminha, que também desenvolve um discurso cronológico sobre as novas terras de além-mar. Porém, segundo Bender e Laurito (1993, p. 12), “Caminha comporta-se também como um cronista no sentido atual da palavra – o de flagrador do tempo presente – na medida em que seu relato é contemporâneo dos acontecimentos que narra”.

Com isso, verificamos que esses autores são cronistas no sentido histórico da palavra, pois são eles que iniciam a historiografia nacional, registros estes já caracterizados por certa reflexão crítica. Ainda conforme enfatiza Bender e Laurito (1993, p. 15): “a associação da crônica ao sentido ancestral de memória de fatos passados, ou flagrante de um tempo presente, sempre foi tão forte e constante, que faz entender que o cronista é sempre uma espécie de historiador do cotidiano”.

É importante ressaltar que este conceito de crônica atrelado à historiografia continuou paralelamente à noção moderna do termo, que se impôs a partir do século XIX. Conforme Moisés (1982, p. 101), é a partir do século XIX que a crônica abdica de sua vocação quase exclusivamente historicista para se revestir também de um caráter literário.

O surgimento do conceito moderno do termo crônica está atrelado a um filão iniciado na França do século XIX, e que foi introduzido no Brasil com sucesso: o folhetim. Em francês, *feuilleton*, que era um espaço situado no rodapé do jornal com o objetivo de entreter o leitor, de fazer com que este pudesse dar uma pausa na gravidade e seriedade fornecida pela avalanche de notícias diárias.

Conforme explicita Meyer (1992):

De início – começos do século XIX – *le feuilleton* designa um lugar preciso do jornal: o *rez-de-chaussée* – rés-do-chão, rodapé, geralmente da primeira página. Tem uma finalidade precisa: é um espaço vazio destinado ao entretenimento. E já se pode dizer que tudo o que haverá de constituir a matéria e o modo da crônica à brasileira já é, desde a origem, a vocação primeira desse espaço geográfico do jornal, deliberadamente frívolo, que é oferecido como chamariz aos leitores afugentados pela modorra cinza a que obrigava a forte censura napoleônica. (MEYER, 1992, p. 96).

Deste modo, percebe-se como a designação do folhetim está associada ao seu local no espaço da folha impressa do jornal, desde o surgimento, relegado ao pé da página, como um local não muito privilegiado. Meyer ainda enfatiza o caráter de entretenimento, de diversão proporcionada por esta coluna, destinada a distrair os leitores dos assuntos mais sérios e pesados do cotidiano, como se fosse uma pausa para a descontração.

Neste período o folhetim era destinado à publicação não só das crônicas, mas de ficção e todas as formas literárias. Contudo, o que designamos como crônica no Brasil é o que na literatura inglesa recebe o nome de ensaio.

Afrânio Coutinho (1986), ao abordar os gêneros de natureza literária, faz uma comparação entre o tipo de texto que aqui no país se consolidou com a nomenclatura de crônica, e que na Inglaterra é designado como ensaio. Assim, o crítico assinala a semelhança entre os dois termos enfatizando o aspecto de informalidade que o texto adquire.

O gênero se estabelece no cenário nacional caracterizado como um comentário ligeiro e desprezioso dos acontecimentos sociais cotidianos. Segundo Coutinho (1986), “a crônica brasileira propriamente dita começou com Francisco Otaviano de Almeida Rosa (1825-1889) em folhetim no *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro (2 de dezembro de 1852)”.

Com o desenvolvimento da imprensa, a atividade jornalística passa a ocupar lugar de destaque na modernidade. Devido ao desenvolvimento industrial do XIX, que permitiam a reprodução gráfica de forma mais rápida e mais barata, tanto a publicação de livros como a de periódicos constatou um salto vertiginoso no número de títulos e exemplares.

No continente europeu, onde o número de leitores era significativo, a quantidade de material escrito publicado aumentava gradativamente. Enquanto isso, nos trópicos, ainda no início do século XIX, os modelos europeus eram imitados com o objetivo de tornar o país um lugar também civilizado a exemplo da Europa.

Com isso, além de ter a França como um espelho para a moda, a arquitetura e a cultura em geral, o Brasil importava os modelos referentes à cultura letrada daquele continente. Os periódicos franceses da época, englobando jornais e revistas como os jornais franceses *Le Siècle* e *La Presse*, ambos de 1836 e a revista produzida em Paris pelos escritores brasileiros, *Nichteroy*, já destacam a importância do *feuilleton* como espaço jornalístico.

Conforme expõe Bulhões (2007, p. 48), ainda no século XIX, a crônica já demonstra alguns aspectos que posteriormente serão reconhecidos: “o de se permitir entremear o comentário desprezioso e ligeiro do dia a dia com alguma observação grave ou contundente; e o de se marcar pela leveza estilística.”

Assim, notamos que desde o aparecimento da crônica no país como um gênero importado da Europa, o texto adquire aqui uma formatação original. Nesta época nomes como José de Alencar e Joaquim Manuel de Macedo surgem no cenário jornalístico representando o período em que a crônica era um comentário ligeiro sobre os acontecimentos sociais na seção de variedades.

Conforme salienta Bulhões (2007):

Alencar, aliás, fez sua estreia literária como cronista folhetinista no *Correio Mercantil*, em 1854, na seção “Ao correr da pena”. Cabia um pouco de tudo nas crônicas de Alencar: uma nomeação política, a abertura de uma loja na Rua do Ouvidor, o verão em Petrópolis, a passagem do ano, a limpeza pública, etc. Tal sortimento de assuntos muito servia para o futuro romancista de *Senhora* apurar a escrita ou mesmo antecipar alguns de seus dotes. (BULHÕES, 2007, p. 48-49).

Por meio do comentário acima, percebemos a relevância do suporte jornal e a relação deste com a literatura do período. Nesse sentido, a atividade de cronista atribui certa importância devido à remuneração atribuída ao escritor e uma garantia de sustento num período em que publicações e leitores eram ainda escassos.

Assim, verificamos que os cronistas se tornaram os primeiros romancistas, pois, ao se apropriarem do material vasto e heterogêneo que a crônica proporcionava, iniciam a escrita do que veio a ser o romance urbano ou de costumes do período.

A crônica acaba funcionando também como um espaço destinado ao treinamento do escritor. Por se tratar de um texto com certa liberdade de abordagens e criação, o escritor a utiliza como um “laboratório” de escrita. A crônica passa a ser considerado assim, um gênero híbrido, devido à sua condição ambivalente, por seu desdobramento em romance.

Nomes importantes da Literatura nacional de épocas distintas como Machado de Assis e Olavo Bilac, passando por João do Rio, Manuel Bandeira e Clarice Lispector encontram na crônica a oportunidade do retorno financeiro garantido pela atividade escrita. Mesmo que estes autores não se dedicassem exclusivamente a ela, é por meio da crônica que o escritor se aproxima do público ainda restrito no país.

Encontramos ainda Machado de Assis, que pode ser tomado como o mais hábil cronista de uma época em que a crônica deixa de representar apenas “relato histórico” para passar a designar “um gênero literário de prosa, ao qual menos importa o assunto, em geral efêmero, do que as qualidades de estilo, a variedade, a finura e argúcia na apreciação, a graça na análise de fatos miúdos e sem importância, ou na crítica de pessoas” (COUTINHO, 1986, p. 121), necessariamente ligado às páginas de jornal.

A Literatura no Brasil do século XIX tem na imprensa o grande suporte para publicação dos textos. Dentre estes estão os romances fatiados em capítulos e as crônicas que, mesmo possuindo um caráter de comentário desprezioso, com o passar do tempo vão adquirir características específicas do literário.

Segundo Bulhões (2007):

Sob a guarida financeira de um estabelecimento jornalístico, uma casa comercial como qualquer outra, o escritor-cronista faz parte do sistema produtivo. Com isso pode perder um pouco a aura que o emoldura como um ser “especial”, com algo de louco, santo ou visionário, em contato com as estrelas. (BULHÕES, 2007, p. 49).

Com a atividade do escritor associada ao mundo comercial da produtividade, observamos a desmistificação da aura presente no desenvolvimento do trabalho artístico e a proximidade que a atividade rotineira do cronista estabelece com o público, proporcionado pelo meio jornalístico. O escritor-cronista adquire a característica de um ser real, além disso, o cronista transita entre os fatos verídicos impressos nas notícias e a imaginação criativa literária.

Por intermédio do jornal, o cronista além de assegurar o retorno financeiro pelo trabalho desenvolvido, também entra em contato com os *faits divers* da sociedade do seu tempo, adquirindo deste modo a capacidade de selecionar o material a ser elaborado e, mesmo quando o assunto não é tão relevante, o cronista desenvolve por meio da escrita, a atividade de elaboração do literário.

Conforme analisa Castello (2007):

No século XIX, com a sofisticação dos estudos históricos, e também com a expansão da imprensa, a crônica se afastou do registro factual e se aproximou da literatura e da invenção. Nossos primeiros grandes cronistas – Alencar, Machado, Bilac, João do Rio – foram, antes de tudo, grandes escritores. Eles descobriram na crônica o frescor do impreciso e o valor do transitório. E a praticaram com regularidade e empenho. (CASTELLO, 2007).

Deste modo, já no final do século XIX e início do XX a crônica vai se consolidar como um gênero mais voltado aos aspectos literários do que jornalísticos. O nome de João do Rio surge como o “iniciador da crônica social moderna” (COUTINHO, 1986), devido ao fato de fornecer, por meio da crônica, uma ampliação do foco temático que tem como consequência um maior alcance dos assuntos abordados.

João do Rio será o responsável por trazer à crônica o ritmo do progresso na sociedade do Rio de Janeiro do início do século. O cronista torna-se responsável por imprimir ao texto literário as mudanças de hábitos, costumes e ideias que ocorriam em sua época. Juntamente com Alcântara Machado, os dois cronistas podem ser considerados responsáveis pela renovação da crônica, tanto no aspecto temático, como na utilização de uma linguagem mais coloquial e menos rebuscada.

Ambos os cronistas citados têm como aspectos similares a representação da cidade. Enquanto João do Rio explorava a agitação social da capital carioca, Alcântara elucidava o

espetáculo da modernização paulista e a relevante influência italiana nos contornos da São Paulo do início do século XX.

Além disso, mesmo utilizando como matéria prima as notícias jornalísticas, a crônica vai adquirindo cada vez mais características dos gêneros literários. Muitas vezes, ainda nos deparamos com confluências entre as similitudes pertinentes ao conto e à poesia, traços que enfatizam o hibridismo que permeia a conceituação do gênero.

1.2 ACLIMATAÇÃO

A partir das primeiras décadas do século XX, a crônica se consolida no cenário literário, principalmente no Brasil. Com o advento do movimento modernista, a crônica encontra, neste período histórico, terreno fértil e apto para se estabelecer.

Após as reivindicações do Modernismo de uma prática literária voltada para as questões nacionais e da utilização de uma linguagem mais próxima da língua das ruas, não só a crônica, como algumas obras da Literatura nacional, vai abandonando o beletrismo característico dos períodos anteriores e adquirindo cores mais locais.

Vários dos escritores do período utilizaram a crônica como manifestação artística, como Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Rachel de Queiroz e Oswald de Andrade, para citar alguns. Arrigucci Júnior (1987) observa que o ponto em comum entre escritores tão diferentes se encontra na “incorporação da fala coloquial brasileira, que se ajustava perfeitamente à observação dos fatos da vida cotidiana, espaço preferido da crônica, por tudo isso cada vez mais comunicativa e próxima do leitor.”

Por meio da crônica, a atividade do escritor-cronista acaba aproximando os leitores do texto literário tanto pela temática relacionada ao dia a dia do leitor, como pela linguagem em tom de conversa com o público. Devido à atmosfera de renovação que pairava sobre o espírito nacional no período do Modernismo, verificamos o desenvolvimento da crônica como consequência destas transformações mais abrangentes.

A partir dos anos 30, Arrigucci Júnior observa que a crônica se transforma num meio de descobrimento de um país ainda a ser desbravado, buscando ampliar a consciência dos leitores sobre questões pertinentes da sociedade de então.

Com isso, as crônicas do período abordam tanto questões relacionadas ao passado colonial do país, a fim de recuperar e conservar a memória nacional, como temas recorrentes do período de intensa industrialização e urbanização responsáveis pela velocidade de acontecimentos da vida moderna.

Sofrendo certa “aclimatação” no cenário urbano e principalmente carioca, é com o surgimento do nome de Rubem Braga, ainda na década de 1930, que o gênero ganha notoriedade. Considerada durante muito tempo um gênero menor, neste período a crônica ocupa as páginas jornalísticas e de periódicos até serem reunidas em livros.

Rubem Braga é considerado por grande parte da crítica como sendo o responsável pela evolução da crônica moderna,

[a] representação superlativa da crônica se chama Rubem Braga, o cronista em tempo integral. O único radicalmente fiel a sua condição de cronista. O narrador fascinante capaz de se ocupar, com a mesma força aliciadora, do assunto do dia, e da falta de assunto de qualquer dia. Ele tem assegurado – o autor de *Ai de ti Copacabana*, *O conde e o passarinho*, *A traição das elegantes*, *O verão e as mulheres*, *Recado de primavera* –, a sua presença na literatura brasileira contemporânea apenas ou, sobretudo, pela sua obra de cronista. Preferia não cultivar qualquer outro gênero, e se entregar totalmente a sua opção intransferível. (PORTELLA, 2014, p. 109).

Braga se destaca pela atividade exclusiva de cronista e por inserir na crônica os componentes mais íntimos do escritor, tornando o texto uma forma de expressão pessoal da relação do sujeito com o mundo. É por intermédio de Rubem Braga que a crônica adquire um caráter lírico sem precedentes. A escrita baseada em assuntos considerados banais, cotidianos, ganha nas mãos do escritor a subjetividade e o lirismo característicos dos poemas, demonstrando o trabalho com as palavras empenhado pelo cronista.

Com isso, observamos a partir de Rubem Braga certa evolução do gênero, principalmente no que diz respeito ao cuidado e escolha da linguagem ao tratar de temas considerados banais e cotidianos. Desta forma, o cronista demonstra capacidade ímpar em transcender a efemeridade do meio jornalístico e transforma sua crônica em um texto capaz de permanecer no tempo.

Conforme enfatiza Rocha (2014, p. 114):

Rubem Braga se notabilizou por desenvolver uma voz lírica criadora de uma atmosfera. *Stimmung*, dizem os alemães, e é disso que se trata: uma voz (*Stimme*) que gera uma ambiência que literalmente envolve o leitor. É importante frisar que a alquimia da crônica apenas *potencialmente* transmuda o fato prosaico em contexto poético: sua fruição exige uma leitura que consiste em fechar os próprios olhos, a fim de entender o mundo através do olhar do cronista.

Na citação acima verificamos que a crônica com Rubem Braga adquire certo aperfeiçoamento se comparada ao trabalho exercido por cronistas anteriores. Deste modo, o cronista estabelece uma relação de transcendência do efêmero que a crônica apresenta ao trabalhar a linguagem poeticamente, através do lirismo e da exploração do Eu do cronista,

tornando-a atual. O cronista, ao utilizar-se da voz lírica como componente de envolvimento e criação de uma atmosfera peculiar, acaba por atrair e sensibilizar o público leitor. Com isso, Braga faz com que o ambiente proporcionado pela leitura do texto envolva o leitor de tal maneira, que este sente o mundo através do cronista.

Por meio de suas particularidades, Rubem Braga torna-se expoente na crônica nacional, despontando com números expressivos de publicações de reuniões de crônicas em livros e suas respectivas reedições. Outros autores que também praticavam a crônica também são contemplados com estas publicações.

Conforme salienta Simon (2011), no período entre 1950 e 1980 a produção editorial destinada à publicação de textos de crônicas reunidas em livro tem um mercado consumidor importante, pois o número de obras direcionadas ao gênero condiz com as aparições constantes de crônicas em jornais e revistas do período.

Neste sentido, alguns teóricos como Eduardo Portella (1958), Afrânio Coutinho (1986) e Massaud Moisés (1982) surgem com os primeiros textos que podem ser considerados de teorização da crônica nacional. Tais autores se empenham na classificação tipológica da crônica praticada no Brasil, enquadrando o texto de acordo com algumas características em comum.

Conforme Coutinho (1986), numa tentativa de classificação do gênero algumas categorias podem se enquadrar na crônica nacional, como a crônica narrativa, a metafísica, a crônica poema-em-prosa, a crônica-comentário e a crônica informação.

Para Moisés (1982) a crônica considerada literária deve necessariamente se aproximar do conto ou da poesia, dependendo se o aspecto narrativo ou contemplativo prevaleça no texto. Porém, para serem analisadas com os aspectos de texto literário, estas devem se enquadrar nas aproximações citadas.

Segundo Portella (2014, p. 110):

A poesia não é propriedade privada do poema. Ela pode estar na prosa, na crônica, na narrativa, no ensaio. E nem sempre se encontra, obrigatoriamente, no poema. [...] A crônica é um estilo, uma linguagem diferenciada, com raro poder de fascinação. Reflete, com os ouvidos colados na trepidação ambiental, as batidas cardíacas da cidade. Quando consegue transformar a língua em linguagem, com a cooperação da poesia, do coloquial cuidadosamente cooptado, também da ironia, do humor, então a crônica é literatura.

Analisando a relação estabelecida entre temas cotidianos, trabalho com a linguagem, estilo e subjetividade, verificamos que a crônica capta o movimento urbano e transforma-o em arte subjetiva, explorando diferentes aspectos do momento em que é produzida.

Detentores de estilos singulares e diferenciados, os cronistas nacionais imprimem ao gênero tal peculiaridade proporcionando a aclimatação da crônica ao cenário brasileiro ocorrendo de tal maneira a caracterizar o gênero como tipicamente nacional.

Assim, aspectos como o lirismo, a subjetividade, o humor, a ironia, seja num comentário de fatos banais ou na exploração de temas universais como relacionamentos ou intimidade, fazem a crônica transcender a efemeridade de seu veículo e tornar-se artístico.

Possuidora de um texto relativamente curto, publicada regularmente em jornais e revistas e abordando questões pertencentes ao cotidiano das pessoas por meio de linguagem simples e coloquial, a crônica atrai um número significativo de leitores devido a essas características. Conforme enfatiza Candido (1992) a respeito da relação de pertencimento do texto crônica à esfera literária:

Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza. (CANDIDO, 1992, p. 13).

E é com essa pretensão humanizadora, característica fundamental do texto literário, que a crônica se insere no panorama da Literatura, pois trata de aspectos relacionados ao ser humano de forma simples e direta, de uma maneira que aproxima o leitor do texto publicado. Antonio Candido ressalta a importância do gênero no que se refere à “quebra do monumental” como forma de aproximação entre leitor e texto.

Ao abordar a crônica, não podemos deixar de lado o caráter ambíguo que ela carrega, no que se refere à categorização do gênero: é um texto jornalístico ou literário? Segundo Moisés, “o cronista pretende-se não o repórter, mas o poeta ou o ficcionista do cotidiano, desentranhar do acontecimento sua porção imanente de fantasia.” (MOISÉS, 1982, p. 102).

Entendemos que a crônica, como gênero literário, possui uma estreita relação com os meios de comunicação – primordialmente com o jornal – concernente ao destino do texto, ou seja, como meio de veiculação. Além de o cronista utilizar-se dos meios de comunicação como fonte de inspiração, a matéria prima da crônica é perseguida nos acontecimentos transmitidos por esses meios.

Devido a esta relação estreita com o jornal, a crônica possui características peculiares que a tornam um texto híbrido, ou seja, que se aproxima tanto do gênero jornalístico quanto do literário. Com relação à brevidade da crônica e à utilização de uma linguagem mais coloquial e espontânea, verificamos que estes aspectos ocorrem devido ao espaço destinado à publicação do texto e ao tipo de público que se pretende atingir – leitores de jornal, que

procuram uma leitura mais dinâmica. Assim, o alvo do cronista não é apenas o leitor de textos literários, mas aquele que se dispõe a abrir concessões em seu contato regular com os textos da imprensa.

O cronista é titular de uma capacidade peculiar, que fornece aparato literário ao texto por meio da exploração da linguagem: a subjetividade. É através dela que o cronista trava um diálogo com o leitor. Expondo sua visão das coisas, o escritor faz com que o diálogo estabelecido com o leitor se torne algo natural, devido à espontaneidade da linguagem, sem deixar de utilizar todo o “arsenal metafórico que identifica as obras literárias.” (MOISÉS, 1982, p. 117).

Assim, observamos a complexidade ao abordarmos o gênero crônica devido à estreita fronteira que é estabelecida entre jornalismo e literatura. Texto breve, linguagem espontânea e coloquial, estilo que permeia o oral e literário, subjetividade, proximidade com o cotidiano, são características singulares deste gênero que cada vez mais reflete uma literatura em consonância com seu tempo.

Conforme ressalta Portella (2014) ao analisar as especificidades do gênero;

A crônica, por sua vez, nunca foi o gênero feito, pronto, acabado. Tem sido uma entidade se fazendo o tempo todo pelas ruas e curvas da cidade. Dispõe de um perfil flexível, nem dogmático nem canônico. Habita a tênue e inútil fronteira de realidade e ficção. Sem abrir mão, evidentemente, do seu discernimento crítico, sobretudo quando se refere à voracidade urbana. Mesmo aí, em vez de se entregar a elegia, prefere a tenacidade da reconstrução, e com ela atravessa a cidade de ponta a ponta. (PORTELLA, 2014, p.107-108).

Neste sentido, o teórico nos adverte sobre a flexibilidade adquirida pela crônica no cenário nacional, e enfatiza o aspecto de transformação e adequação que o gênero sofre ao se aclimatar ao tempo presente. Também aponta para o aspecto crítico que o texto não exclui, ao abordar temas relevantes da sociedade contemporânea.

Arrigucci Junior (1987), ao explicar sobre a crônica como um texto que se aclimatou de forma natural no Brasil e adquiriu dimensões estéticas e de certa autonomia até constituir-se em gênero literário, verifica que:

[...] a crônica é ela própria um fato moderno, submetendo-se aos choques da novidade, ao consumo imediato, às inquietações de um desejo sempre insatisfeito, à rápida transformação e à fugacidade da vida moderna, tal como esta se reproduz nas grandes metrópoles do capitalismo industrial e em seus espaços periféricos. (ARRIGUCCI JUNIOR, 1987, p. 53).

Apesar de nascida no jornal, na atualidade a crônica circula pela internet por meio de blogs, páginas literárias e jornalísticas e até mesmo invadindo as redes sociais. Devido ao seu aspecto moderno já verificado por Arrigucci Junior ainda no século passado, em tempos virtuais de velocidade constante, o gênero se enquadra perfeitamente com a fluidez do momento contemporâneo.

Ainda sobre a inserção da crônica no cenário moderno, Margarida de Souza Neves, em seu artigo intitulado “Uma escrita do tempo: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas”, salienta que:

A crônica, pela própria etimologia – *chronus* / crônica –, é um gênero colado ao tempo. Se em sua acepção original, aquela da linhagem dos cronistas coloniais, ela pretende-se registro ou narração dos fatos e suas circunstâncias em sua ordenação cronológica, tal como estes pretensamente ocorreram de fato, na virada do século XIX para o século XX, sem perder seu caráter de narrativa e registro, incorpora uma qualidade moderna: a do lugar reconhecido à subjetividade do narrador. (NEVES, 1992, p. 82).

E é com a exploração da subjetividade do cronista que o texto, inicialmente relacionado à historiografia e ganhando as páginas jornalísticas e dos ambientes virtuais, adquire o estatuto literário. A partir da incorporação aos temas cotidianos e banais do caráter subjetivo, a crônica praticada no Brasil reflete um gênero peculiar do fazer literário nacional, não sendo realizado com tamanha importância em outros países.

Nesse sentido, e compreendendo o cenário atual de debates em torno de questões relacionadas ao gênero como categoria de análise das relações de poder, tornou-se pertinente abordar, através das crônicas selecionadas para análise, a inserção de textos de crônica que abordassem a temática das masculinidades, como forma de refletir sobre as práticas sociais presentes na sociedade.

Para tanto, eleger um autor contemporâneo tornou-se essencial para o tratamento com os textos de crônicas, a fim de possibilitar a discussão de temas pertinentes ao momento presente. Sendo assim, Fabrício Carpinejar desponta como um dentre outros cronistas, que se debruçam em questões relacionadas às novas configurações dos arranjos sociais e familiares, impostas nos tempos de hoje.

Incorporada ao momento presente, a escrita praticada pelos cronistas no Brasil hoje além de estar presente de maneira efetiva nas páginas jornalísticas, adquire um espaço considerável dentro das redes virtuais, presentes em blogs e sites de escritores individuais ou em grupos, endereços eletrônicos de jornais de grande circulação no país, além de páginas e perfis em redes sociais.

Assim, o acesso aos textos de crônicas torna-se facilitado em tempos virtuais para o leitor, que pode fruir o objeto literário pelas telas de seus aparelhos eletrônicos, além de, muitas vezes, as publicações disponibilizadas via internet funcionarem como um termômetro para futuras publicações em livros impressos ou mesmo eletrônicas (e-books) de reuniões ou coletâneas de crônicas.

1.3 ESTUDOS LITERÁRIOS E ESTUDOS CULTURAIS

Eleger a crônica como objeto privilegiado de análise nos confronta com diferentes abordagens a respeito do gênero. Considerada durante muito tempo um gênero menor ou até mesmo um subgênero, devido principalmente ao seu aspecto “híbrido” (MOISÉS, 1982) e “anfíbio” (COUTINHO, 1986) por transitar entre a Literatura e o jornalismo como já postularam seus teóricos, a crônica adquire condição de gênero literário a partir do século XX.

Com o aumento constante na publicação de livros de crônica, Afrânio Coutinho (1986) ainda nos anos 50 observa o caráter autônomo do gênero e caracteriza-o como anfíbio, por transitar entre as folhas do jornal e transcender a efemeridade do mesmo a partir de sua consolidação em livro.

Críticos como Tristão de Ataíde (1933) e Massaud Moisés não veem com bons olhos a crônica transplantada para o livro. Moisés (1982) concorda com Ataíde ao elucidar o aspecto da invariabilidade da crônica publicada em livro:

No livro, porém, a crônica sugere o reparo de Tristão de Ataíde e gera a monotonia, e o possível sobressalto que acompanha a leitura duma boa crônica de jornal se atenua pela expectativa de uma sensação análoga oferecida pela leitura de um texto colocado a seguir. [...] a crônica perde quando lida em série: reclama a degustação autônoma, uma a uma, como se o imprevisto fizesse parte de sua natureza, e o imprevisto colhido na efemeridade do jornal, não na permanência do livro (MOISÉS, 1982, p. 107).

Ao retratar a problematização causada pela reunião de crônicas em livro o crítico salienta a questão da uniformidade de textos, que, segundo ele, perdem a característica da efemeridade proporcionada pela leitura diária das crônicas publicadas no jornal. Deste modo, observamos como Moisés critica a permanência do texto quando este é transposto para o livro, não reconhecendo o objeto cultural como um componente de valor estético capaz de conquistar reconhecimento e legitimação.

Moisés ainda reflete acerca da importância atribuída pelos críticos a partir das publicações em livro:

[...] a crônica somente ganhou a consideração dos críticos e historiadores da literatura no instante em que, ultrapassando as barreiras do seu veículo original, conheceu a forma de livro. Decerto que subjacentemente se observa um círculo vicioso, pois o interesse dos leitores e críticos é que determina, em primeira instância, que os editores se aventurem a reunir em volume as crônicas mais aplaudidas. (MOISÉS, 1982, p. 106).

A partir do exposto, observamos de que maneira o crítico observa a movimentação do circuito cultural com relação ao consumo dos livros de crônica e, conseqüentemente, a produção do mercado editorial para suprir tal demanda, proporcionando à crônica uma expressiva popularidade entre os leitores do período.

Refletindo sobre a inclusão do gênero na lista de livros com grande demanda e no aumento de publicações dedicadas à crônica, ou seja, na questão referente à escolha de leitura do brasileiro, podemos fazer um paralelo deste fenômeno com o desenvolvimento das práticas culturais atinentes ao período.

Na contemporaneidade, os circuitos culturais sofrem modificações advindas do avanço tecnológico e da sociedade de consumo, porém a noção de rede, sistema ou circuito cultural mantém entrelaçados personagens fundamentais no estabelecimento dessa engrenagem.

Além do escritor e do leitor, a importância das instâncias legitimadoras (e dentro destas as editoras) no funcionamento do sistema cultural ganha proporções relevantes no cenário contemporâneo. Nesse sentido, refletir sobre os circuitos que envolvem a produção, divulgação e distribuição de objetos e práticas culturais torna-se necessário para a compreensão sobre os aspectos envolvidos na mediação da cultura de determinada sociedade, pois é através desta análise que podemos discernir os agentes envolvidos no processo e compreender a regulação deste sistema.

Nesse sentido, Moriconi (2006) conceitua o funcionamento do sistema cultural na contemporaneidade, mais especificamente de que maneira o mercado literário (que é parte integrante do mercado de bens culturais) interage nesse sistema. Segundo ele:

São estruturas, circuitos, dinâmicas, gêneros que atestam alguma estabilidade numa civilização dita da volatilidade, do tudo que é sólido desmanchando-se no ar. Resumidamente, pode-se dizer que o mercado ou circuito da literatura, e, por conseguinte o conceito desta define-se como nicho, dentro do mercado de livros, reservado ao romance moderno tradicional e à poesia moderna consagrada, formas-matrizes. (MORICONI, 2006, p. 149).

Ao traçar a relação existente entre o mercado e a literatura, o pesquisador ressalta a importância dos livros de literatura no decorrer da história e assinala a crescente produção e

consumo relacionados a ela, enfatizando que o mercado de livros tem uma expansão contínua desde o século XIX.

Assim, editoras, feiras e prêmios literários desconhecem a denominada “crise da literatura”, pois conforme verificado nas prateleiras, o número de títulos e publicações evidenciam um desenvolvimento constante.

Para Moriconi (2006) a chamada “crise” encontra respaldo apenas na academia, devido ao fato de esta selecionar um tipo de literatura conceituada como “alta literatura” e legitimar essas produções, responsabilizando-se pela cisão entre “literatura enquanto parte da cultura cotidiana e literatura enquanto parte da cultura especializada”.

Conforme salienta Culler (1999), ao analisar a relação entre o mercado e a produção de bens culturais:

Em sua concepção mais ampla, o projeto dos estudos culturais é compreender o funcionamento da cultura, particularmente no mundo moderno: como as produções culturais operam e como as identidades culturais são construídas e organizadas, para indivíduos e grupos, num mundo de comunidades diversas e misturadas, de poder do Estado, indústrias da mídia e corporações multinacionais. Em princípio, então, os estudos culturais incluem e abrangem os estudos literários, examinando a literatura como uma prática cultural específica. (CULLER, 1999, p. 49).

Dessa forma, a reflexão sobre a relação entre a produção de bens culturais e seu respectivo consumo nos é esclarecida com o auxílio dos Estudos Culturais. Surgido inicialmente na Grã-Bretanha nos anos 50 e disseminado para os Estados Unidos, o movimento dos Estudos Culturais tem nas obras de Raymond Williams e Stuart Hall a base de seus pressupostos.

Conforme Culler (1999), os Estudos Culturais possuem uma origem dupla. Ao observar as bases fundantes do movimento, observa de um lado a influência do estruturalismo francês dos anos 60, responsável por conceituar cultura (e dentro dela a literatura) como um conjunto de práticas nas quais as regras ou convenções deveriam ser descritas. Nesta vertente, elege uma importante obra de estudos culturais que é a do teórico literário francês Roland Barthes, *Mitologias* (1957), na qual o autor faz alguns apontamentos sobre diversas atividades culturais. Nesta obra, Barthes tenta elucidar o que passa a parecer natural nas práticas culturais, mostrando que elas se baseiam em construções contingentes, históricas.

Outra influência para os Estudos Culturais foi a teoria literária marxista da Grã-Bretanha, na qual a “obra” de Raymond Williams (*Cultura e Sociedade*, 1958) e do fundador do Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies, Richard Hoggart (*The Uses of Literacy*, 1957) constituem seus expoentes. Nesse sentido, os pesquisadores buscaram

recuperar e explorar uma cultura operária popular, que estava esquecida devido ao fato de a cultura ser relacionada com a alta literatura. Segundo Culler (1999):

Esse projeto de recuperação de vozes perdidas, de fazer a História a partir de baixo, encontrou uma outra teorização da cultura – da teoria marxista européia – que analisava a cultura de massas (em oposição à "cultura popular") como uma formação ideológica opressora, como significados que funcionavam para posicionar os leitores ou espectadores como consumidores e para justificar os funcionamentos do poder de Estado. A interação entre essas duas análises da cultura – como uma expressão *do* povo e a cultura como imposição *sobre* o povo – foi crucial para o desenvolvimento dos estudos culturais, primeiro na Grã-Bretanha e depois em outros lugares. (CULLER, 1999, p. 50).

Os Estudos Culturais vêm colaborar para a ampliação da conceituação do termo “cultura”, que no início do século XX era relacionado ao desenvolvimento intelectual e estético, além de descrever práticas e obras artísticas. Contudo, sofrendo grande influência do segundo pós-guerra, a sociedade como um todo reflete um período de significativas transformações e o conceito de cultura, reflexo desta sociedade, também absorve tais modificações.

Deste modo, Raymond Williams (apud CEVASCO, 2003) observa, neste processo de transformação, a ampliação que o termo “cultura” adquire, pois, anteriormente sendo considerada uma nomenclatura destinada inclusive à distinção social de pertencimento a um grupo seletivo, com o alargamento do conceito, cultura começa a ser analisado com uma aceção relacionada ao modo de vida da sociedade.

Bordini (2006) observa que:

[A]té há pouco tempo, talvez até a década de 1960, “cultura” era um conceito monolítico, que abarcava apenas as mais altas realizações do espírito, assim como “literatura” só se aplicava às obras de linguagem consagradas pelo tempo e incluídas nos cânones pelos críticos e historiadores literários. (BORDINI, 2006, p. 11).

A partir do período denominado pós-moderno, do surgimento dos Estudos Culturais e das contribuições de seus precursores, a denominação cultura sofre modificações e adquire um estatuto inclusivo, passando a abarcar práticas e objetos artísticos canonizados somados a manifestações artísticas antes marginalizadas. Ou seja, a intenção de ampliar o conceito reside na construção de uma cultura comum, acessível à comunidade que a pratica. Porém, a transformação não é tão pacífica.

Considerando a influência marxista no campo dos estudos culturais, encontramos uma tensão entre a importância de retomar a cultura popular como a expressão do povo ou de

dar voz à cultura de grupos marginalizados, e a questão da cultura de massas vista como uma imposição ideológica.

A razão de estudar a cultura popular reside no fato de entrar em contato com as práticas e costumes que são importantes para a vida das pessoas comuns. Entretanto, outro ponto a ser analisado nos estudos de cultura é a questão da manipulação ideológica exercida pela cultura, ou seja, até que ponto as pessoas são influenciadas pelas práticas culturais.

Nesse sentido, Culler (1999) adverte que:

Os estudos culturais se detêm na tensão entre o desejo do analista de analisar a cultura como um conjunto de códigos e práticas que aliena as pessoas de seus interesses e cria os desejos que elas passam a ter e, por outro lado, o desejo do analista de encontrar na cultura popular uma expressão autêntica de valor. (CULLER, 1999, p. 52).

Desse modo, o pesquisador ressalta a importância de refletir sobre as faces que a análise cultural possui, ou seja, sobre a valoração que a cultura popular autêntica possui como reflexo da sociedade, mas também pensar a respeito da relação entre as práticas culturais e o aparato ideológico que os elementos do sistema cultural carregam. Para Culler (1999), uma alternativa para lidar com esta tensão seria sinalizar de que forma as pessoas utilizam os materiais culturais impostos a elas pela indústria da mídia a fim de produzir uma cultura própria. Nesse sentido o autor salienta que “a cultura popular é feita da cultura de massas”. Ainda ressalta que a cultura popular utiliza os recursos culturais que se opõem a ela e, por isso, é uma cultura de resistência, na qual a criatividade consiste em usar os produtos da cultura de massas para produzir seus próprios significados.

Quando do aparecimento e estruturação dos Estudos Culturais como proposta teórica, desconfianças e receios surgiram nos departamentos de Literatura, efeito decorrente também da suposta crise dos Estudos Literários. Com isso, no princípio uma parcela de pesquisadores do campo literário via com certo preconceito a inclusão dos Estudos Culturais como disciplina, correndo o risco de presenciarem o desaparecimento ou a inclusão dos Estudos Literários neste campo mais amplo.

Os estudos culturais surgiram como a aplicação de técnicas de análise literária a outros materiais culturais. Tratam os artefatos culturais como "textos" a ser lidos e não como objetos que estão ali simplesmente para serem contados. E, inversamente, os estudos literários podem ganhar quando a literatura é estudada como uma prática cultural específica e as obras são relacionadas a outros discursos. (CULLER, 1999, p. 52).

Moser (1998) defende um reposicionamento entre as duas vertentes, propondo não uma integração entre os Estudos Culturais e os Estudos Literários, mas uma interação

produtiva entre ambos, além de o pesquisador alertar para a diversidade e dinamicidade das duas vertentes. Além disso, o pesquisador observa que, mesmo existindo certa tensão entre os Estudos Culturais e os Estudos Literários, esta é caracterizada como produtiva, no sentido de ambos (Estudos Literários e Estudos Culturais) atribuírem ao texto lugar privilegiado em suas abordagens.

Levando em conta as noções de texto que os Estudos Literários postulam, Moser (1998) observa as relações que estas podem estabelecer no que se refere às condições de produção e existência do objeto material (livro) e do objeto semiótico (texto), observando a dependência do texto ao seu suporte material e o fato de o texto literário comportar dentro dele uma reflexão sobre a cultura do escrito.

Além desta relação entre o objeto material e o texto, um fator preponderante no entrelaçamento entre os Estudos Literários e os Estudos Culturais recai na qualidade de mediação que a Literatura possui, ou seja, no fato de a Literatura representar as ações de escritura e leitura, além de tratar também das tecnologias envolvidas em ambos os atos.

Outro ponto de contato nos Estudos Literários e Culturais reside na capacidade de representação que o texto literário possui das práticas culturais de determinada sociedade, observado por Moser (1998) como pertinente para que os Estudos Literários considerem o que os textos literários têm a dizer sobre as práticas culturais. Segundo o autor, os textos contemporâneos são importantes fontes de análise sobre as transformações destas práticas culturais.

Será necessário também que eles (os EL) se interessem pela medialidade da literatura, a fim de reconhecer sua dependência do regime cultural do escrito e do impresso, que hoje vê sua hegemonia contestada pelo regime audiovisual. É necessário que os EL considerem o texto literário como um texto que depende de um discurso entre outros e que interage ativamente com todo um sistema discursivo, do qual ele mesmo faz parte. (MOSER, 1998, p. 76).

Assim, concluímos que os Estudos Culturais propõem a mediação textual das práticas culturais e que, na era da virtualidade, a interação da imagem com a palavra está arraigada nos textos contemporâneos, tornando-os fontes interessantes de análise destas relações.

Segundo Bordini (2006):

[A] proliferação de manifestações lingüísticas que aspiram ao estado de arte verbal, lado a lado e rivalizando com formas expressivas não verbais ou semiverbais, também desdobrando-se e espalhando-se numa velocidade eletrônica, põe em causa a delimitação do objeto das teorias literárias, confundido cada vez mais com outros produtos culturais que reivindicam semelhantes poderes de significação estética. (BORDINI, 2006, p. 12).

A autora verifica que a partir dos Estudos Culturais a abordagem dos Estudos Literários não deve centrar-se apenas nos recursos formais constituintes da obra, mas somar a estes recursos os aspectos concernentes às relações que o texto estabelece com a vida social, possibilitando uma análise integral da atividade cultural como um todo.

As múltiplas culturas presentes em determinada sociedade detêm especificidades que não devem ser ignoradas, levando, deste modo, a uma alteração no campo dos Estudos Literários. Corroboramos com a defesa de Bordini (2006) ao constatar que, diante da importância que a pluralidade cultural adquire a partir da movimentação em torno das ideias propostas pelos Estudos Culturais, o estudo da Literatura pode aproximar-se da “experiência viva” da Literatura no contexto cultural – tanto erudito quanto popular.

Assim, a ênfase da pesquisa literária centrada apenas em metodologias e disciplinas, amplia-se para a reflexão sobre o funcionamento do sistema literário dentro da cultura da sociedade, abrangendo o campo de estudo e mantendo o texto literário como fonte de estudo destas práticas. Segundo Culler (1999):

Refletir sobre a literariedade é manter diante de nós, como recursos de análise desses discursos, práticas de leitura trazidas à luz pela literatura: a suspensão da exigência de inteligibilidade imediata, a reflexão sobre as implicações dos meios de expressão e a atenção em como o sentido se faz e o prazer se produz. (CULLER, 1999, p. 47).

A questão da literariedade sofre modificações históricas, levando em conta aspectos relativos à inserção da representatividade que os textos carregam de sua cultura, incluindo questões relativas à raça, gênero, entre outros. Com isso, verificamos que a partir dos Estudos Culturais, a proposta de adoção de uma nova forma de análise das práticas culturais abarca não somente a literariedade das produções (ou seja o que faz de uma determinada obra uma obra literária), mas amplia os princípios das concepções estabelecidas sobre a literariedade, quando analisados objetos culturais distintos.

Os Estudos Culturais, considerado como um arcabouço teórico que, tanto isoladamente como estabelecido por um conjunto de teorias, pode ser entendido como uma prática efetiva que emprega ferramentas teóricas originadas da crítica literária, mas também da Teoria Social, da Filosofia, da Psicologia, da Teoria Econômica, da Teoria Política, da

Semiótica da Imagem Móvel e Fixa, da Teoria Estética, etc., desde que, em dada análise ou construção textual, estas teorias isoladas ou em conjunto lhes sirvam de material subsidiário para fundamentar certo posicionamento crítico de quem as utilize, com o objetivo de viabilizar a compreensão quanto à natureza e significados das produções artísticas.

Nesse sentido, o autor enfatiza que os Estudos Culturais acompanharam a expansão do cânone literário e não foi o responsável por causar essa abertura, impingindo à literatura uma ampliação na análise de textos pertencentes a grupos antes marginalizados. Sendo assim, a partir da ampliação no cânone e da reavaliação de textos anteriormente desprivilegiados de análise, observa-se um movimento no sentido de trazer à luz obras que contenham em seu discurso representações de experiências, ou seja, da cultura das pessoas. Dessa forma, é preciso uma reflexão sobre em que medida a relação entre literatura e cultura, e sua respectiva representação ou expressão ocorre. Assim, a cultura perpassa uma via de mão dupla, pois pode ser considerada efeito ou causa de representação literária.

O trabalho de análise dos discursos representados pela literatura no âmbito dos Estudos Culturais aponta para a possibilidade de:

[T]rabalhar nas fronteiras do sentido, abrindo-nos para efeitos produtivos, inesperados da linguagem e da imaginação e o interesse pela maneira como o sentido e o prazer são produzidos - essas disposições são particularmente valiosas, não somente para ler literatura, mas também para considerar outros fenômenos culturais, embora seja o estudo literário que torne essas práticas de leitura disponíveis. (CULLER, 1999, p. 57).

Levando em consideração o alargamento que o cânone literário presenciou com a colaboração das teorias voltadas aos Estudos Culturais, observamos o movimento no sentido de valorização de determinadas expressões e práticas culturais representativas de grupos distintos da sociedade. Assim, ao assumir e valorizar a diferença, as análises voltadas a uma cultura que privilegie a sociedade como um todo, e não uma separação entre alta e baixa cultura nos permitem abranger os sentidos voltados para a interpretação e legitimidade cultural.

Relacionar as práticas culturais com a mídia torna-se necessário no momento que presenciamos transformações significativas nos modos de produção e recepção de objetos e símbolos culturais. Levando em conta o conceito de mídia de forma abrangente, considerando esta em sua relação com os meios de comunicação, Cluver (2011) expõe a seguinte definição para o termo: “aquilo que transmite um signo (ou uma combinação de signos) para e entre

seres humanos com transmissores adequados através de distâncias temporais e/ou espaciais” (BOHN; MULLER; RUPPERT, 1988 apud CLUVER, 2011, p. 9).

Considerar a mídia como elemento essencial de comunicação nos leva a refletir sobre seus usos desde tempos remotos, pois se conceituamos mídia como elemento mediador para a transmissão de mensagens ou discursos, devemos ter em mente sua função desde o período no qual as histórias eram difundidas oralmente, passando pela consolidação da escrita até chegarmos à atualidade, em que a sociedade do espetáculo abusa das imagens, sons e escrita e de meios eletrônicos para transmissão de signos.

Entretanto, a análise da cultura da mídia é um fenômeno recente. Conforme salienta Kellner (2001), a partir dos anos 1940 a mídia começa a ser observada como fenômeno histórico. Teóricos como Adorno e Horkheimer (1972 apud KELLNER, 2001) aludem às novas formas de indústria cultural – como o rádio e o cinema – e ressaltam que, após o surgimento da TV no período pós-guerra, é que a mídia se transforma em uma poderosa ferramenta de dominação, além de acelerar a disseminação e o poder da cultura veiculada por estes aparatos.

No entanto, as novas ferramentas tecnológicas da mídia além de possuírem o aspecto veiculado à dominação e controle social também têm a característica de possibilitar uma autonomia cultural, ao fornecer a abertura para culturas e ideias diversas. Conforme Jenkins (2015):

A convergência exige que as empresas de mídia repensem antigas suposições sobre o que significa consumir mídias, suposições que moldam tanto decisões de programação quanto de marketing. Se os antigos consumidores eram tidos como passivos, os novos consumidores são ativos. Se os antigos consumidores eram previsíveis e ficavam onde mandavam que ficassem, os novos consumidores são migratórios, demonstrando uma declinante lealdade a redes ou a meios de comunicação. Se os antigos consumidores eram indivíduos isolados, os novos consumidores são mais conectados socialmente. Se o trabalho de consumidores de mídia já foi silencioso e invisível, os novos consumidores são agora barulhentos e públicos. (JENKINS, 2015, p.46)

Com isso, o pesquisador aponta que o público adquiriu certo poder com as novas tecnologias, e que vem ocupando um espaço cada vez maior na intersecção entre os velhos e os novos meios de comunicação, conseqüentemente, este público está exigindo o direito de participar de forma mais atuante da cultura.

Apesar dos efeitos produzidos pela cultura da mídia serem divergentes, nas sociedades capitalistas a mídia é responsável por veicular um tipo de cultura comercial, produzida com o objetivo do lucro por parte dos integrantes da chamada indústria cultural. Nesse sentido, os agentes envolvidos no sistema tendem a produzir um tipo de cultura que é

transformada em mercadoria, que tenham a característica de atrair um maior número de compradores ou telespectadores. Para Kellner (2001, p. 9), “a cultura da mídia é industrial; organiza-se com base no modelo de produção de massa e é produzida para a massa de acordo com tipos (gêneros), segundo fórmulas, códigos e normas convencionais”.

Embora Kellner (2001) relacione os produtos da cultura da mídia produzidos para as massas, com o advento da sociedade pós-moderna observa-se um movimento no sentido de valorização da diferença. Assim, após a segunda metade do século XX, período marcado por transformações sociais, políticas e tecnológicas, o cenário solicita novas posturas de análise.

Os Estudos Culturais surgem então como alternativa para a reflexão sobre questões relevantes na cultura e na sociedade, abordando aspectos concernentes aos novos modos de produção e recepção cultural, aos usos das novas tecnologias e hábitos das pessoas. Envolvendo práticas e produtos culturais não apenas produzidos para as massas e pelas massas, mas também produções caracterizadas por singularidades e diferenças, os Estudos Culturais contemplam aspectos antes inexplorados por outros estudos, como os literários.

Com a disseminação cultural facilitada pelas mídias e diversidade de manifestações e práticas difundidas pelas diversas ferramentas de comunicação, os hábitos de vida e modelos identitários adotados modificam-se de acordo com as produções veiculadas pela mídia e consumidas pelo público. As instituições legitimadoras destes padrões modelares sofrem uma alteração, antes mais influenciadas pela família, escola e Igreja, por exemplo, as pessoas passam a valorizar os modelos difundidos pela denominada sociedade do espetáculo.

Abordar a cultura da mídia na sociedade pós-moderna é fundamental para compreendermos o funcionamento dos circuitos culturais responsáveis pela legitimação da produção cultural contemporânea. Kellner (2001) observa a influência da escola de Frankfurt para os estudos de mídia como precursores e ressalta a conceituação fornecida pelo grupo de teóricos da expressão indústria cultural. Segundo eles a indústria cultural é responsável pelo processo de industrialização da cultura produzida para a massa e dos aspectos que envolvem este sistema.

Neste sentido, a escola de Frankfurt encabeça as análises críticas sobre a relação estabelecida entre a cultura e as comunicações de massa, observando a importância da indústria cultural na reprodução das sociedades contemporâneas e analisando seus efeitos.

Entretanto, estes teóricos não problematizavam a separação entre cultura superior e inferior, mantendo uma visão ainda restrita de alta e baixa cultura. Com isso, depreende-se que os consumidores da cultura de massa possuíam certa passividade frente às produções

culturais oferecidas, fazendo com que o aparato cultural funcionasse como um legitimador ideológico da sociedade, integrando os indivíduos nesse sentido.

Deste modo, observamos que as propostas da escola de Frankfurt auxiliaram os Estudos Culturais através das análises da cultura veiculada pela mídia. Porém, com um posicionamento ainda respaldado no binarismo sobre a cultura – separando-a em superior e inferior – os teóricos desta escola não elegem como prioritária a abordagem da relação estabelecida pelo público na recepção dos artefatos culturais, algo que será agregado pelos Estudos Culturais com as formulações das teorias da recepção.

Assim, concordamos que, com o surgimento dos Estudos Culturais, as relações estabelecidas entre o público receptor e as manifestações da cultura veiculada pelas mídias adquirem relevância no contexto acadêmico, sendo tributária a possibilidade de revisão do cânone, devido a ampliação da investigação acerca do estudo de manifestações literárias diversas. A análise da relação entre o público e a obra deve levar em conta os processos de codificação e decodificação das produções midiáticas, reconhecendo que o receptor elabora sua própria interpretação, produz seus significados e usos pessoais.

Kellner (2001) salienta que:

[E]m certo sentido, a cultura da mídia é a cultura dominante hoje em dia: substituiu as formas de cultura elevada como foco de atenção e impacto para grande número de pessoas. Além disso, suas formas visuais e verbais estão suplantando as formas de cultura livresca, exigindo novos tipos de conhecimento para decodificá-las. (KELLNER, 2001, p. 27).

Analisar a produção cultural na contemporaneidade exige do pesquisador um posicionamento sobre as novas formas de tecnologias e linguagens utilizadas pela mídia na produção dos artefatos culturais. Outro aspecto importante para reflexão é a relevância em analisar o circuito cultural, ou seja, os agentes envolvidos na produção, divulgação e recepção dos constructos culturais, além dos modos de produção destes.

Neste sentido, a inserção da atividade literária, e mais especificamente da crônica, nos ambientes tecnológicos proporciona maior acesso ao público consumidor deste produto cultural. Por se tratar de um texto que aborda temas do tempo presente e possuidor de linguagem acessível, além da extensão mais concisa e da reflexão e criticidade sobre alguns assuntos, podemos considerar a crônica como um texto em consonância com a sociedade atual, a qual disponibiliza cada vez menos tempo e disposição para atividades como as de leitura.

Ao abordarmos a cultura da mídia e sua relação com as produções culturais, encontramos nos Estudos Culturais britânicos uma importante fonte teórica para analisarmos estas relações. Partindo de uma formulação na qual utilizam a produção e reprodução social como fonte cultural, estes teóricos britânicos analisam de que modo as formas culturais são utilizadas para aumentar a dominação social ou servir como resistência a esta dominação.

Sendo assim, a distinção entre cultura superior e inferior acaba sendo subvertida e as formas culturais como cinema, televisão e música popular ganham espaço nas análises. A inovação dos Estudos Culturais consiste na importância fornecida à cultura da mídia e o modo como ela age no processo de dominação e resistência dentro da sociedade.

Um importante aspecto dos estudos britânicos foi a problematização do termo “popular”. Ao rejeitarem a expressão cultura de massa classificando-a como elitista e portadora de binarismo (entre alta e baixa cultura), utilizam o termo “popular” e ressaltam a distinção entre a cultura produzida pelo povo e a cultura da mídia produzida para as massas, ou seja, para o consumo.

Com esta abordagem da cultura popular, entendida como a cultura produzida pelo povo e da qual o povo participa, atuando nas suas práticas, articulando suas aspirações e experiências, os Estudos Culturais britânicos ampliam o leque de referenciais pertinentes à observação.

Segundo Kellner (2001, p. 53) os estudos britânicos “assim como outras abordagens multiculturais, trazem os estudos das questões de raça, sexo e classe para o primeiro plano dos estudos de cultura da mídia e da comunicação”. Dessa forma, a abordagem das relações entre a produção dos bens culturais e dos agentes envolvidos também na divulgação e recepção destes bens, é primordial para uma análise pertinente da cultura da sociedade.

Nesse sentido, os estudos da cultura da mídia, visto que a nossa é uma cultura da mídia, pois esta é responsável pela distribuição e disseminação dos artefatos e práticas culturais, e a relação ideológica deste processo em questões de dominação e resistência torna-se imprescindível para compreensão dos estudos de cultura e, dentro destes, dos estudos de análise das produções literárias contemporâneas.

Refletir sobre as relações e instituições sociais nas quais os textos são produzidos e consumidos; analisar o modo como o público é produzido por meio de suas relações sociais, e como a própria cultura ajuda a produzir os públicos e a recepção destes com os textos (KELLNER, 2001, p. 56) são aspectos inerentes ao pesquisador das práticas culturais.

Para uma análise adequada da cultura da mídia, devem-se considerar os objetos de análise inseridos em seu contexto de produção, distribuição e consumo, ou seja, as práticas

culturais em sua totalidade, a fim de verificar a importância da cultura dentro de um sistema que impõe limites e possibilidades a esta produção.

Ao abordarmos a relação entre os Estudos Culturais e os Estudos Literários, consideramos, além das mudanças que os estudos de cultura trouxeram para a análise literária, pensar os Estudos Culturais como uma extensão dos Estudos Literários. Embora muitos teóricos tenham que os estudos de cultura vieram para destruir o valor da literatura, excluindo desta a “alta literatura” com o intuito de valorizar o popular, concordamos com o pensamento de Raymond Williams de formação de uma cultura comum.

Nesse sentido, corroboramos com o questionamento da separação entre alta cultura – elitizada – e cultura popular – massificada, entendendo que uma depende e define a outra (CEVASCO, 2003). Portanto, ao elegermos uma cultura comum que tenha como característica a pluralidade e a diversificação, não podemos ignorar as relações entre os modos de produção e recepção destes produtos culturais, ou seja, as práticas envolvidas nesse processo.

Assim, ao escolher como corpus de análise um objeto cultural até recentemente não eleito como cânone literário, explicitamos os motivos de tal diferença (entre cultura superior e inferior) e das instâncias legitimadoras das produções, ressaltamos a relevância da teoria postulada pelos Estudos Culturais na abordagem das práticas contemporâneas.

Conforme Kellner (2001, p. 59), “nos anos 1960 surge uma nova sensibilidade, que será responsável por propagar práticas culturais emergentes, que se caracterizavam por desfazer a distinção entre arte nobre e não nobre, ao incorporarem nas formas estéticas uma vasta gama de símbolos e imagens da cultura da mídia”.

A partir desta “nova sensibilidade” e valorização de produções e práticas antes marginalizadas, como o gênero literário crônica, considerado por alguns teóricos como gênero menor ou um subgênero literário, é que fundamentamos a urgência de análises que privilegiam em seu escopo obras que reflitam os aspectos explicitados anteriormente.

Com o desenvolvimento dos Estudos Culturais e o “alargamento” do cânone, diversos objetos de análise literária foram abarcados pela pesquisa. Atualmente observamos um movimento de valorização nos estudos de gêneros como cartas, relatos e diários que anteriormente eram pouco visíveis nos estudos literários.

Afinal de contas em país no qual os números revelam um baixíssimo número de leitores e, um número considerável de leitores ineficientes, a quantidade de publicações de crônicas, sejam reunidas em coletâneas ou publicadas individualmente em jornais impressos e

meios virtuais, revela um aspecto passível de análise destas produções e da relação com a distribuição e recepção das obras.

Ao mesmo tempo em que a crônica conquista seu espaço nos ambientes virtuais, visto a quantidade de blogs e sites dedicados à atividade, e chega a um número maior de leitores e de maneira mais rápida e facilitada, o gênero também aponta para certa inclusão dentro dos estudos acadêmicos, observados os trabalhos que trazem o título “crônica” em suas abordagens. Conforme pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da capes¹, quando utilizados filtros de pesquisa relacionada à área de concentração de letras e literatura e seus respectivos estudos (literatura comparada, literatura brasileira, ciências da literatura e literatura e contemporaneidade) aparecem oitenta e três registros de trabalhos para o termo “crônicas”. O número de trabalhos aumenta para cento e trinta e dois quando ampliamos o filtro das áreas de concentração e incluímos as áreas de estudos linguísticos e estudos culturais.

Além dos dados fornecidos pelo banco de teses e dissertações, verificamos a quantidade de artigos, ensaios e até volumes inteiros de revistas acadêmicas dedicados ao gênero, como é o caso do volume 11 da revista *Estação Literária*, datado de julho de 2013 e intitulado “A crônica a partir de 1930”² contando com vinte e quatro artigos publicados, o volume apresenta artigos de diversos pesquisadores de diferentes instituições de âmbito nacional.

Através destas constatações, podemos refletir sobre a inserção da crônica nas pesquisas acadêmicas e teóricas, observando a ampliação de interesse por parte dos pesquisadores e, ao mesmo tempo, o alargamento do espaço ocupado pelo gênero devido ao número de publicações que refletem esta dimensão. Conforme aponta Simon (2004), ao tratar da movimentação editorial em torno da crônica, desde os anos cinquenta do século XX, as edições de livros de crônicas adquirem um ritmo intenso de publicações. Traçando um breve percurso sobre o gênero, o pesquisador enfatiza o aumento de títulos publicados após o ano 2000, citando nomes como o de Luis Fernando Verissimo caracterizado como fenômeno de vendas (cinco milhões de exemplares, sendo que destes, três milhões vendidos após o ano 2000).

Cronistas contemporâneos como Xico Sá, Martha Medeiros, Eliane Brum e Fabrício Carpinejar figuram entre os nomes relevantes de publicações de crônicas em livros, além das participações em outras atividades relacionadas às mídias televisivas, radiofônicas e em sites e

¹ <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

² http://www.uel.br/pos/letras/EL/index.php?option=com_content&task=view&id=56&Itemid=93

blogs na rede. Considerando a participação destes escritores em circuitos culturais diversos, Xico Sá é cronista do jornal *El País* e participa do programa televisivo *Papo de segunda* no canal GNT, Martha Medeiros é colunista dos jornais *Zero Hora* e *O Globo*, Eliane Brum também é colunista do *El País* e escreve no site,³ além da produção de documentários e Fabrício Carpinejar que além da publicação de livros de crônicas e poemas faz participações no programa *Encontro*, da Rede Globo e apresenta o programa de entrevistas *A Máquina* na TV Gazeta.

A diversidade de atividades desenvolvidas pelos escritores citados pode nos revelar o trânsito realizado pelos cronistas da atualidade, no sentido tanto de propagar suas ideias, quanto de recolher matéria prima para a realização escrita. O artista contemporâneo, assim, ao mesmo tempo que utiliza os diferentes lugares pelos quais transita para promoção e divulgação de seu trabalho, utiliza-se destes espaços e acontecimentos também como fonte de produção para os textos, transformando a rede cultural em uma via de mão dupla, que se alimenta e é alimentada por seus envolvidos.

³ <http://desacontecimentos.com/>

CAPÍTULO 2

LEITURA

2.1 LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

Para tratarmos da temática do ensino de literatura é preciso, antes, refletir acerca dos aspectos que envolvem a leitura e a produção de sentido que esta proporciona, ou deveria proporcionar ao leitor. Conforme as concepções mais recentes sobre a leitura, verifica-se que este é um processo que abrange muito mais do que a decodificação do código escrito, levando o leitor à compreensão do que está escrito, fornecendo sentido ao texto e adquirindo informação sobre a mensagem.

Partindo do princípio de que a leitura é uma habilidade consequente de um processo e que este processo é construído ao longo da vida do sujeito, concluímos que é na infância que o homem inicia o caminho para tornar-se um leitor crítico. Assim, a partir do contato com os livros (ou outros objetos portadores de mensagens) é que a criança começa a estabelecer contato com o mundo da escrita. Em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, é praticamente impensável um sujeito que não tenha uma relação com a escrita, ainda que este cenário sofra mudanças constantes, principalmente em relação à sociedade da imagem, que sinaliza um tipo de leitura também.

Em virtude de situações sociais e econômicas díspares, encontramos leitores com diferentes formações, tanto familiares como escolares. A habilidade leitora é um processo que se inicia em casa, na família. Se o sujeito pertence a uma comunidade ou grupo que possui como hábito o contato com a cultura escrita, a leitura torna-se algo familiar e muitas vezes prazeroso. Em uma sociedade desigual como a nossa, a prática leitora não alcança lugar de destaque em muitas comunidades. Com isso, a escola torna-se o local de encontro de diversos sujeitos com a leitura, e o caminho a ser percorrido na formação do leitor crítico se depara com agentes importantes neste processo.

Segundo Lajolo (2005):

A escola é fundamental para aproximar dos livros a criança e o jovem. É na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer. (LAJOLO, 2005, p. 12).

O professor, neste sentido, é detentor do papel de mediador entre a criança e o mundo da escrita e, conseqüentemente da leitura. As dificuldades latentes vivenciadas pelos

leitores são decorrentes de um processo de habilidades que não foram desenvolvidas de forma satisfatória desde muito cedo, para que as crianças se apropriassem da leitura de uma maneira plena.

Para Lerner (2002), o maior desafio reside em formar praticantes de leitura e não apenas sujeitos que saibam decifrar o código escrito. Além disso, no ato da leitura nos comportamos (adultos) de determinadas formas que são imitadas pelas crianças quando estão aprendendo a ler. Estes são os chamados “comportamentos leitor”, que segundo a autora são caracterizados por atitudes como o modo de virar as páginas de um livro, jornal ou revista, os comentários realizados com a leitura, o compartilhamento do que está lendo, as antecipações do que segue no texto, os saltos realizados daquilo que não acha importante e a releitura de partes que não foram compreendidas.

A inserção do sujeito no mundo da cultura letrada deve ser pensada para além do processo de alfabetização, pois após a criança aprender a codificar e decodificar o sistema escrito, ela ainda tem um longo percurso para a melhoria de sua habilidade leitora. Percurso este que, na verdade, segue ao longo do ensino fundamental, do ensino médio e, podemos afirmar que por toda a vida.

Conforme Lajolo (2005):

Para que a leitura cumpra o papel que precisa cumprir na vida dos alunos, a escola não pode ter como padrão uma leitura mecânica e desestimulante. Ao contrário. A escola pode e precisa tornar seus alunos capazes de uma leitura abrangente, crítica, inventiva. Só assim os livros farão sentido na vida deles. E só assim a escola estará ensinando seus alunos a usarem leitura e livros para viverem melhor. (LAJOLO, 2005, p. 13).

Além disso, a leitura é um processo que deve ser iniciado desde muito cedo para que as crianças possam se apropriar das particularidades envolvidas neste processo e possam se desenvolver de forma plena. O contato com os livros de texturas, de banho, livros que relatam histórias de forma oral e repletos de imagens auxilia na formação do futuro leitor.

Pensando na escola como instituição formadora do sujeito e na leitura como prática inerente a todas as disciplinas, compartilhamos com Lerner (2002) a afirmação de que a leitura é, antes de tudo, um objeto de ensino, e, para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, ou seja, que a leitura tenha objetivos claros para os alunos. Assim, colocar-se no lugar do sujeito leitor se faz presente e necessário para que haja uma relação dialógica, coerente e significativa. Para a

autora, o grande desafio que se observa é a necessidade de formarmos praticantes da leitura e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita.

A fim de que a habilidade leitora se desenvolva de forma plena, é necessário ajudar o leitor a selecionar estratégias que o ajudem no aprimoramento de sua competência. Alguns pesquisadores como Solé (1998) e Lemov (2011) elencam aspectos importantes para o desenvolvimento da leitura em direção à formação de um sujeito leitor competente e crítico.

Para Solé (1998) algumas estratégias cruciais para a leitura são: a decodificação, na qual o leitor decifra o código escrito; a seleção, etapa que permite ao leitor escolher índices relevantes do texto; antecipação, estratégia de prever o que ainda está por vir no texto com base em informações explícitas; inferência, ação de captar as mensagens implícitas do texto com base em conhecimentos prévios realizando pontes de sentido entre os conhecimentos do sujeito; e a verificação, que permite ao leitor refutar ou confirmar as especulações realizadas.

Lemov (2011) ressalta a importância em desenvolver as habilidades de decodificação, fluência, vocabulário e compreensão. A compreensão abarca todas as habilidades anteriores, salientando que ensinar os alunos a entenderem aquilo que lêem é o objetivo primeiro da leitura, porém este talvez seja o maior desafio dos professores em sala de aula, pois dependem do domínio de diferentes habilidades.

Assim, ao situarmos o processo de aquisição da habilidade em leitura composto de etapas interdependentes como as citadas acima, concluímos que, para que o leitor se torne fluente, é necessário alcançar a compreensão sobre aquilo que lê. Entretanto, o que observamos hoje é uma marcante dificuldade dos sujeitos em chegar até a compreensão do texto. Para que ocorra o desenvolvimento da competência leitora, ou seja, o desenvolvimento de habilidades que levem à compreensão do texto, elegemos o trabalho em sala de aula com textos curtos, como os de crônica, como fundamental para se alcançar o objetivo de otimizar a relação entre o leitor, o texto e o sentido atribuído ao texto pelo leitor.

Os aspectos que podem nortear o trabalho do professor como mediador da aprendizagem das habilidades leitoras devem levar em conta que o processo de leitura acontece em três momentos: antes, durante e depois da leitura. Deste modo, torna-se fundamental contextualizar informações importantes, fornecendo base para a construção de significado pelo aluno. Para a abordagem das atividades de leitura, as crônicas possuem características que as encaixam em qualquer um destes momentos, pois, podemos desenvolver atividades de antecipação sobre determinados temas com textos de crônicas, realizar uma leitura mais detida e reflexiva ou mesmo abordar a crônica em momentos finais de leituras de obras mais densas.

Com isso, ressaltamos a importância de o professor privilegiar a interação entre os sentidos produzidos por ele e os construídos pelo aluno com relação ao texto. Menegassi (2004) salienta que o procedimento do professor em relação ao aluno na aquisição de habilidades de leitura deve ser interativo, ou seja, o professor deve atuar na mediação entre o aluno e a construção de sentido a partir do texto. Para o pesquisador é importante que o professor estabeleça uma interação com o aluno, tentando levá-lo a produzir sentidos para o texto, porém sem demarcar qual é o seu sentido construído, ao menos explicitamente. Com isso, o professor não deve se interpor entre o aluno e o texto, levando-o a uma visão unilateral e fazendo com que o aluno se torne apenas um reproduzidor do texto do professor.

Nesse sentido concordamos com os teóricos acima mencionados ao sinalizar que a compreensão do que se lê é uma questão primordial para a aquisição da habilidade leitora. A ação do professor como mediador deve ser pensada de modo a fornecer subsídios para que o leitor construa o significado do texto de forma autônoma e não de forma autoritária, como geralmente ocorre quando o professor externaliza seu discurso sobre o texto e o aluno se vê como reproduzidor deste discurso.

As possibilidades de leitura que o gênero crônica oferece são relevantes para as atividades direcionadas à compreensão e interpretação de texto, pois, devido à linguagem, aos temas explorados pela crônica e sua extensão geralmente não muito longa, o gênero percorre de forma extensa os materiais didáticos direcionados à formação do leitor. Pela utilização de uma linguagem coloquial, mais próxima do leitor, pelo tratamento de assuntos relacionados ao cotidiano e pela concisão do texto, a crônica é um excelente texto para o desenvolvimento das competências leitoras, além de, dependendo do tema abordado, ser importante material para reflexão e construção do pensamento crítico do sujeito.

Ao termos em mente o trabalho com textos de crônicas que tratam de assuntos pertinentes ao tempo presente do leitor, consideramos imprescindível para a formação do sujeito a ampliação da capacidade crítica e reflexiva. Considerando a escola como o lugar propício para a capacitação e ampliação de determinadas habilidades e competências do leitor em processo de formação, oferecer ao aluno, do Ensino Médio no caso, crônicas que representam determinadas transformações visíveis na sociedade, reflete a tentativa de preparar este sujeito para atuar no meio em que vive.

Outro fator importante é a relação que os adultos mantêm com os livros, incluindo nesta relação os responsáveis que convivem com o sujeito em espaços escolares não escolares e, principalmente os professores. Para Lajolo (2005) nos tornamos leitores quando fazemos

parte de um ambiente onde a leitura é praticada e os livros estão presentes, quando vemos e ouvimos pessoas lendo e quando participamos de situações coletivas de leitura.

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro (2016), a “Retratos da leitura no Brasil”, constatou-se que a influência nos hábitos de leitura vem, primeiramente, da figura materna ou feminina responsável pela criança (cerca de onze por cento dos entrevistados) e, em segundo lugar, pelo professor (sete por cento dos entrevistados). O resultado da pesquisa comprova que o hábito da leitura é uma construção que se inicia desde a infância e que é influenciada, também, por outros leitores.

Contudo, um dado importante ressalta a leitura por parte dos professores, revelando sobre a pergunta “Qual o último livro que leu ou está lendo? ”, cinquenta por cento (50%) dos entrevistados educadores responderam nenhum. Além disso, o livro mais citado lido pelos professores foi a Bíblia (22%). Os outros títulos citados foram de obras relacionadas ao esoterismo e autoajuda.

Dessa forma entendemos a necessidade premente de projetos de leitura destinados não apenas aos jovens leitores em formação, mas também propostas de formação docente que privilegiem o professor leitor, tendo como foco a ampliação do repertório e de estratégias de leitura destes educadores, a fim de que possam atuar de forma ativa com seus alunos.

Um aspecto relevante relacionado com a aquisição de habilidades leitoras diz respeito à utilização dos ambientes virtuais, tanto no espaço educacional como em outros lugares. Neste cenário tecnológico, torna-se imprescindível a capacitação profissional dos educadores para melhor aproveitamento das ferramentas virtuais no processo de ensino-aprendizagem. Afinal assistimos ao surgimento de novas formas de leitura, escrita e propagação de materiais via ambientes virtuais.

2.2 LEITURA EM AMBIENTES VIRTUAIS

Nas últimas décadas, observa-se certa atenção dispensada por parte de órgãos governamentais e da iniciativa privada em relação à questão da leitura e escrita. Pesquisadores do tema como Yunes (2005) e Silva (2005) concluíram em suas pesquisas, que nossos jovens lêem pouco e muitos têm dificuldades em atingir o chamado “Letramento” (apropriação/interpretação, de fato, da escrita).

Mas nesta situação parece haver um paradoxo, pois, se de um lado reduz-se o número de livros de papel lidos, em contrapartida, verifica-se o aumento da leitura e escrita pelos ambientes virtuais. Assim, pensando num contexto promotor do letramento – agora

denominado digital por Soares (2002) –, que objetivamos refletir sobre os caminhos percorridos pelo ensino de literatura na atualidade.

Na contemporaneidade os alunos são estimulados a desejar novidades constantes numa sociedade onde tudo é descartável. Até a atividade de leitura passa a ser ressignificada em seus sentidos, materiais e ambientes nos quais é apresentada. Nesse novo contexto cultural, do papel (livro) para os ambientes virtuais em tela, abrem-se novas possibilidades instrumentais de apresentação da leitura. Chartier (1998), Bolter (1991) e Soares (2002) ainda consideram que, em tal sociedade caracterizada como midiática, poderá produzir-se um novo tipo de letramento: o letramento digital.

Conforme Soares:

[...] letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 151).

Para Prensky (2001), temos um novo tipo de aluno que o autor denomina de “nativo digital”, ou seja, sujeitos que nasceram já habituados às novas tecnologias. São acostumados a receber informações rapidamente e gostam de processar mais de uma coisa por vez, além de realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo. Em contrapartida, temos os imigrantes digitais que são as pessoas que não nasceram na era digital e têm que se adaptar ao novo modelo determinado pela cibercultura.

Santaella (2014), ao proceder com uma pesquisa sobre o uso da rede social *Facebook* como ferramenta de ensino, convida o interlocutor a refletir sobre letramentos na atualidade, tendo em vista a multiplicidade de tipos de leitores, entre eles o leitor-telespectador da imagem em movimento e o leitor das telas eletrônicas, o qual transita pelas infovias das redes, constituindo-se, assim, em um novo tipo de leitor, que “navega nas arquiteturas líquidas e alineares da hipermídia no ciberespaço, espaço este constituído do conjunto de redes de computadores interligados por todo o planeta” (SANTAELLA, 2014, p. 28).

Para a autora supracitada, existem quatro tipos de habilidades que caracterizam os leitores em: contemplativo, movente, imersivo e o ubíquo. O leitor contemplativo tem como perfil cognitivo a leitura individual, solitária e silenciosa. Privilegia processos de pensamento caracterizado pela abstração e a conceitualização. O leitor movente é aquele que surge como reflexo da modernidade, que vai se ajustando ao ritmo da industrialização e treinado para distrações e sensações efêmeras. Ágil, seu perfil cognitivo está sob o efeito da velocidade, do transitório, do excessivo e da instabilidade.

Enquanto o leitor contemplativo desenvolve o pensamento lógico, analítico e sequencial, o movente é o leitor das novidades e da memória curta, estimulado pelos conteúdos audiovisuais que o conduzem a um pensamento sintético, associativo e intuitivo. Este tipo de leitor é fruto dos centros urbanos e está rodeado de anúncios publicitários e transformações tecnológicas, como o cinema e a televisão, além de ser marcado pela velocidade propiciada pelos meios de locomoção.

Assim, o leitor movente foi o responsável por preparar a percepção humana para o surgimento do leitor imersivo, que inaugura um modo totalmente novo de leitura, com habilidades diferentes dos tipos de leitores até então analisados. Caracteriza-se por navegar em telas e programas repletos de signos diversos, mantendo-se sempre em estado de prontidão e apto a construir e interagir por caminhos que ele mesmo traça, criando significações a partir de textos, vídeos, imagens, músicas, etc.

Santaella (2014) salienta que estes três tipos de leitores são complementares, coexistem e completam-se não existindo uma separação marcante entre um e outro. Entretanto, com as transformações aceleradas no campo tecnológico no início do século XXI, a pesquisadora sinaliza para o surgimento do leitor ubíquo, fruto deste cenário.

Contextualizando o panorama dos espaços virtuais, observamos o desenvolvimento espantoso das redes de comunicação virtuais, inicialmente com a Web 1.0 e depois com a Web 2.0, a qual criou as redes sociais de comunicação. O desenvolvimento da internet com banda larga fez com que os ambientes virtuais ganhassem proporções relevantes, e, neste caminho, os dispositivos eletrônicos adquirem mobilidade e oferecem ao usuário possibilidades de acesso intermitente.

Assim, surge o espaço da hipermobilidade caracterizado pela hibridização entre o ambiente físico e o ambiente virtual, ou seja, agora temos a fusão entre a navegação dentro dos espaços virtuais – através de sites, blogs e redes sociais – e a mobilidade física do usuário que utiliza os dispositivos móveis.

A popularização gigantesca das redes sociais do ciberespaço não seria possível sem as facilidades que os equipamentos móveis trouxeram para se ter acesso a elas, a qualquer tempo e lugar. É justamente nesses espaços da hipermobilidade que emergiu o leitor ubíquo, trazendo com ele um perfil cognitivo inédito que nasce do cruzamento e mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo. (SANTAELLA, 2014, p. 34).

O leitor ubíquo – objeto de nosso interesse – emerge do espaço da hipermobilidade, soma as características do leitor movente e imersivo. Assim, dissolvem-se quaisquer

fronteiras entre o físico e o virtual. Seu perfil cognitivo apresenta uma prontidão ímpar para orientar-se sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço tanto físico quanto ciber (virtual), em igualdade de condições. Ele é capaz de processar, paralela e conjuntamente, informações de ordens diversas sem se demorar reflexivamente em nenhum deles. Por isso, a importância da mediação, realizada pelo professor, como um auxiliador no processo de leitura em ambientes virtuais, orientando o leitor para a reflexão e posicionamento crítico sobre o material que está lendo.

Santaella (2014) ainda ressalta a importância da participação colaborativa nos ambientes virtuais na busca por novos modos de criar e construir conhecimento. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem pautado nas novas mídias transcende a pedagogia tradicional e envolve o desafio de pensar alternativas de trabalho dentro dos ambientes criados pelas tecnologias.

Conforme Viana (2010, p. 64-65 apud SANTAELLA 2014, p. 39), “a chamada pedagogia das mídias inclui todos os temas referentes à importância pedagógica da educação para as mídias, no caso, trata-se de investigar o potencial e as contribuições que a cultura colaborativa e participativa das redes sociais pode trazer para a aprendizagem”.

Na busca por uma melhor compreensão da questão, pesquisadores das novas tecnologias, como Lévy (2003, 2007), alegam que a problemática central está justamente nas mídias atuais, cada vez mais atrativas em seus efeitos e entretenimentos, acabando por convocar os sujeitos à leitura e produzindo, assim, um novo tipo de leitor: o leitor de ambientes virtuais que, segundo Santaella (2014), embora leia muito, não necessariamente chegará à ubiquidade ou ao letramento digital, pois, para atingir tal nível, dependerá do desenvolvimento de capacidades, tais como navegar no ciberespaço, buscar, (co) relacionar/inter-relacionar conceitos, bem como compreender (ler) a linguagem intersemiótica⁴.

Lévy (2007) considera que o ambiente inédito, constituindo uma ecologia de signos, também possibilita a extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Isto, no entanto, não garante que tudo o que vem de tais mídias é bom, ou seja, nem sempre a inserção das novas tecnologias na educação é sinônimo de maior eficiência no ensino. Muitas

⁴ A semiótica é a ciência de todos os tipos de linguagens, as visuais, as sonoras e as verbais. Quando essas linguagens se misturam, como no cinema ou televisão, por exemplo, as mensagens são intersemióticas, pois se constituem nas relações entre as linguagens. Recentemente, as linguagens das redes são as mais complexas formas de linguagem intersemiótica, pois o fluxo das linguagens, que aparece nas telas, mistura visualidade, sonoridade e textualidade.

vezes, por trás dessa modernidade, há um ensino tradicional, que é baseado na memorização e repetição de conteúdo.

De tal ensino decorre o não desenvolvimento de habilidades – como reflexão, análise crítica, interpretação, entre outras – que promoveriam, de fato, o letramento, seja ele digital ou não, ou o leitor ubíquo, nas palavras da Santaella (2014). Diante disso, os professores precisam participar ativamente de propostas que promovam o letramento em todas as esferas (digital ou não) e isso exige, por parte do professor, formação continuada (BARRETO, 2003; BETTEGA, 2005).

Para Chartier (1998) e Oliveira (2011), a leitura e a escrita digital apresentam novas possibilidades interativas ao leitor bem como abrem um novo espaço geográfico, alterando significativamente a relação do leitor com o texto, com a escrita e com os processos cognitivos.

Coscarelli (2009) fez uma pesquisa sobre diferenças entre a leitura ou produção de um texto digital (hipertexto) e no papel. Concluiu que, para ler, o aluno apenas precisa buscar a informação no texto que o professor disponibilizou, ao passo que, quando se trata de um texto digital, ele precisa entrar na internet para encontrar o texto. Se o ato de ir à biblioteca para buscar textos fosse uma prática recorrente dos alunos, talvez a busca atual que fazem na internet não seria uma ação tão nova.

Sobre a produção de texto no papel, a autora supracitada concluiu que o aluno utiliza muito o lápis e a borracha (para grifar dados que considera importante) como estratégias de aprendizagem. No texto digital, por sua vez, ele pode editar, recortar partes, colar, inserir imagens, sons, animações com muita facilidade, além de incluir links que o levarão a outros textos, e ambientes que contribuirão em sua produção. Nas palavras da autora, “aparecem novos gêneros textuais – muitos deles advindos da cultura impressa ou manuscrita, como o e-mail, o blog – que têm seus correspondentes nas cartas, bilhetes e diários – e novas formas de comunicação como mensagens eletrônicas, chats, torpedos (no celular) ”.

Nesse sentido, se olharmos para o processo de aprendizagem, com a utilização das novas mídias, o que ocorre são mudanças no comportamento e pensamento do aluno enquanto leitor ou produtor de um texto. Contudo, tal mudança, “não deve ser vista como uma substituição das habilidades que o leitor precisa ter para lidar com o texto impresso, por outras que serão exclusividade do meio digital, mas uma ampliação daquelas” (COSCARRELLI, 2009, p. 552).

Considerando, deste modo, a produção de texto no ambiente digital, salientamos que tais procedimentos como os de “recortar” e “colar” partes de textos produzidos e publicados

na rede virtual, muitas vezes acaba por prejudicar a autenticidade de uma produção original que se espera do aluno. Quando Coscarelli (2009) enfatiza que as habilidades do leitor no meio digital devem ser ampliadas e não substituídas, entendemos que, através das facilidades proporcionadas pelos ambientes virtuais para os procedimentos de leitura e de escrita, o professor possui um papel fundamental como mediador destas ações, atuando como orientador de tais ações e estimulando a originalidade nas produções dos alunos.

As habilidades de leitura e escrita são decorrentes do modo como o conhecimento é construído pelo aluno. O processo de construção do conhecimento, como aponta Piaget e Grégo (1974), não é uma cópia da realidade, mas sim uma construção pessoal e gradual que cada sujeito realiza à medida que se confronta com novos saberes. Os novos conhecimentos, por sua vez, ao serem apropriados pelo sujeito, se articularão constituindo-se em inter-relações e complexidade cada vez maiores do saber inicial. Mas, para que de fato o aluno se aproprie de um conteúdo, é preciso que ele seja ativo, reflita e elabore ideias cada vez melhores sobre determinado tema.

Os espaços nos quais se desenvolvem agora as práticas de leitura e escrita indicam as novas configurações dos leitores e produtores de texto no ciberespaço. Assim, a pesquisa “Retratos da Leitura” realizada em 2015 e publicada em março de 2016 revela as atividades realizadas pelos usuários da rede com relação à leitura. Na pesquisa, cinquenta e dois por cento dos entrevistados disseram usar a internet para leitura de notícias e informações em geral e quinze por cento afirmaram ler livros na rede. Outro número revelador é o de leitores que disseram escrever em blogs, fóruns ou nas redes sociais sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, sinalizando um total de oito por cento. Além disso, a porcentagem de leitores que disseram baixar livros digitalizados pela internet é de nove por cento e o aparecimento do e-book revela quarenta e um por cento de leitores que já ouviram falar a respeito e, dentre estes, vinte e seis por cento já leram livros digitais.

Os ambientes virtuais podem auxiliar grandemente o trabalho do professor dado a diversidade de gêneros presentes que podem ser utilizados em diversas disciplinas. No caso da leitura e escrita, pode ser um espaço atrativo que, se bem trabalhado pelo professor, poderá se tornar um instrumento transformador do leitor, que ao circular por vários ambientes e ter contato com vários textos poderá chegar a um nível mais complexo de leitura crítica: o leitor ubíquo. Com isto, o professor poderá iniciar seu trabalho de leitura e escrita articuladas aos ambientes virtuais, os quais proporcionam processos de aprendizagem abertos, levando o aluno a compreender o potencial desse espaço bem como a promover reflexões críticas sobre o mesmo.

Entretanto, segundo Prensky (2001), os nossos professores, caracterizados como imigrantes digitais, usam uma linguagem ultrapassada e estão vivenciando dificuldades para ensinar um tipo de aluno (o nativo digital) que fala uma linguagem totalmente nova se comparada com a deles. Assim, o pesquisador ressalta a importância da formação dos educadores para ensinar conteúdos tanto antigos como novos, com uma metodologia diferenciada que leve em conta as habilidades e competências do nativo digital.

Conforme Santaella (2013, p. 23), “processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes. ” Contudo, a pesquisadora sinaliza para a diferença existente nos meios disponíveis para a educação *on line*, principalmente no que concerne à mobilidade física do usuário.

[O] treinamento sensório, perceptivo e mental, que o acesso contínuo a essas mídias produz, traz como consequência inevitável que esses sujeitos aprendam de modo muito distinto daquele em que foram formadas as gerações anteriores, pois são desenvolvidas novas expectativas de liberdade, flexibilidade em relação ao momento e ao local da prática, uma necessidade de instantaneidade que se opõe às práticas culturais tradicionais, dependentes de um longo tempo como aquele exigido pela leitura de livros e jornais. (SANTAELLA, 2013, p. 25).

Além disso, a interatividade proporcionada nos ambientes virtuais possibilita a construção de conhecimento de modo colaborativo, pois o leitor aciona habilidades cognitivas específicas de modo que uma não pode substituir a outra. Cada uma destas habilidades contribui de modo diferencial para a formação de um leitor provido de características cognitivas cada vez mais híbridas e cada vez mais ricas. As experiências inovadoras de incorporação das redes sociais nos processos de aprendizagem enfrentam o desafio da educação hoje, em todos os seus níveis, dos elementares aos pós-graduados, da criação de estratégias de integração dos quatro tipos de leitores, contemplativo, movente, imersivo e ubíquo.

Nesse sentido, elegemos como corpus de trabalho as crônicas de Fabrício Carpinejar pelo fato de este autor, além de publicar os textos de forma impressa, disponibilizar, também, a maioria de suas crônicas, publicadas em jornais, nos ambientes virtuais com os quais se relaciona (*blog e facebook*). Através desses ambientes, o cronista tem a possibilidade de ampliar, além do perfil de seus leitores, a divulgação do seu trabalho com a escrita, sem contar que o acesso dos leitores, propiciado pelos ambientes virtuais, possibilita a aproximação entre ambos – texto e leitor.

É preciso, ainda, que o professor compreenda a leitura como um aprendizado constante, e que lemos tudo o que nos cerca, o que está inserido na sociedade na qual vivemos. E o que temos nessa sociedade? Certamente, inúmeros, diversificados, multifacetados gêneros discursivos. Justamente por esta razão, defendemos a ideia de o professor fazer propostas com diversificados gêneros e ser capaz de usá-los, com proficiência ao longo da sua vivência, unindo as ferramentas tecnológicas ao processo de leitura e escrita.

Dessa forma, a escola não estará atuando somente na leitura, mas também em um todo, na oralidade, na produção textual e no letramento – virtual ou não –, capacitando o aluno, o leitor em formação, para uma melhor compreensão e reflexão dos fenômenos a sua volta, sejam eles sociais, políticos ou econômicos. Instaurando, assim, um sujeito crítico que pensa e age na sociedade à qual pertence.

2.3 LEITURA LITERÁRIA

Com relação à leitura literária, devemos ter em mente que esta é um tipo de apreciação que difere de uma leitura dita “utilitária”, pois, a interpretação de textos literários requer algo mais do leitor:

Para absorver os fatos de modo eficiente, examinar uma sinopse ou passar os olhos por um jornal, precisamos dominar a arte de ler na diagonal. Já a literatura de verdade tem a ver com algo inteiramente diferente e é infensa à leitura dinâmica. Ou seja, não tem a ver com informação, embora se possa adquirir informação ao lê-la. Não tem a ver sequer com a narração de uma história, embora muitas vezes este seja um de seus maiores prazeres. A literatura imaginativa tem a ver com escutar uma voz. (ALVAREZ, 2006, p. 17).

Refletindo acerca da leitura no ambiente escolar, é visível a dificuldade vivenciada por alunos e professores com relação à leitura, mais especificamente à leitura de textos literários. Soares (2011) salienta que, em decorrência da necessidade de escolarização da literatura como disciplina a ser lecionada, o que se verifica hoje é uma escolarização inadequada dos textos literários.

A autora ressalta que, mesmo sendo necessário para o processo de escolarização os conteúdos sofrerem certa compartimentação, no que se refere à literatura, um dos problemas está justamente na fragmentação de narrativas. O ensino da leitura literária necessariamente está veiculado à leitura integral do texto, o que não tem se verificado na educação básica, seja no nível fundamental seja no médio.

Concordamos com a afirmação de Magnani (1992):

O texto literário propõe uma ação na esfera imaginativa, criando uma nova relação entre situações reais e situações de pensamento, ampliando, assim, o campo de significados e auxiliando na formação dos planos da vida real. Lida com necessidades de imaginação e fantasia, onde se criam e se seguem regras voluntárias para satisfação do desejo; é um meio de se atingir prazer máximo, fornecendo estruturas básicas para a mudança de necessidades e consciência que propiciem avanços nos níveis de desenvolvimento. (MAGNANI, 1992, p. 104).

A leitura literária requer competências por parte do sujeito leitor que são construídas a partir da relação estabelecida pelo aluno desde sua formação inicial, pelo contato com a literatura infantil e, posteriormente, juvenil. Assim, torna-se necessário ao professor ter conhecimento do processo pelo qual a literatura destinada à criança e ao jovem passou no decorrer do tempo.

Levando em conta que a própria conceituação do que é ser criança e adolescente modificou-se historicamente, por meio de pesquisas das áreas de psicologia, medicina, pedagogia, entre outras, hoje entendemos a infância e a adolescência de outra maneira, diferente do período em que a criança era considerada um adulto em miniatura.

Com isso, os livros de leitura destinados ao público infantil e juvenil, que inicialmente objetivavam inculcar valores morais e exemplares aos leitores, passaram a representar, por meio do trabalho com a linguagem, questões mais pertinentes à formação do indivíduo enquanto sujeito pertencente à determinada sociedade.

A produção literária destinada ao público escolar, bem como o desenvolvimento e ampliação da própria estrutura educacional, presenciou um grande desenvolvimento a partir da segunda metade do século XX. Hoje verificamos de que maneira o mercado editorial privilegia tanto os livros didáticos como os literários destinados à escola e ao público pertencente a esta faixa etária, devido ao fato de este ser uma das principais demandas das editoras.

Colomer (2009) salienta que, durante muito tempo, a literatura esteve relacionada intrinsecamente ao ensino linguístico e à formação moral do indivíduo, porém, a partir do século XIX adquiriu também o papel de representar cada nacionalidade. A pesquisadora enfatiza que, no decorrer do século XX, devido à ampliação de oferta do ensino básico, o ensino de Literatura sofre modificações decorrentes do próprio perfil dos alunos que agora tem acesso ao ensino regular. A partir deste período, verifica-se um aumento no número de pessoas com acesso à educação, modificando, assim, o perfil dos estudantes, agora composto por pessoas de diferentes classes sociais.

A autora ainda salienta as nuances referentes à leitura nas etapas primária e secundária do ensino, observando o caráter recreativo das leituras realizadas na primeira etapa

através da utilização de narrativas de aventura que possibilitassem aos alunos, além da instrução moral, certo conhecimento do passado nacional e do espaço geográfico.

Com relação ao ensino secundário, Colomer (2009) aponta para o uso prático da leitura com o objetivo de criação de discursos orais e escritos embasados pela retórica, por meio de leituras clássicas a fim de criar no sujeito leitor a capacidade de utilização dos recursos expressivos e de referências culturais. No século XIX a autora verifica a substituição deste modelo pelo estudo da história da literatura, através de uma linha cronológica de textos que exemplificassem os períodos e características estéticas, comprovando deste modo juízos de valor e as características estudadas.

Nesse sentido, a abordagem da leitura literária foi relegada durante muito tempo a segundo plano, sendo amplamente difundido o uso de fragmentos de obras, biografias de autores, características de escolas e períodos literários, além da presença marcante de comentários críticos de autoridades intelectuais. Com isso, objetivava-se moldar o gosto literário dos alunos para que praticassem uma escrita dita exemplar e pertencente à determinada coletividade cultural.

Com a ampliação do número de estabelecimentos educacionais, resultante de processos de democratização do ensino, conseqüentemente verifica-se o aumento e profissionalização para o exercício da carreira docente. Contudo, “esta formação docente continuou sendo muito deficiente do ponto de vista literário”, ressalta Colomer (2009, p. 19).

Apesar da ampla difusão da necessária implementação de bibliotecas em espaços escolares e não escolares, caixas de livros presentes nas salas de aula, tempo e locais destinados a atividades de leitura na educação infantil, estas ações ainda são insuficientemente planejadas e organizadas. Isso ocorre em decorrência de uma formação ainda deficitária no ensino superior, resultado, muitas vezes, de conteúdos pautados em um excesso de teorias e do pouco tempo destinado à aplicação práticas das metodologias de ensino.

A articulação entre os estudos pedagógicos e literários torna-se, deste modo, urgente para que ocorra transformação no cenário educacional com relação à formação de leitores literários. Devido ao fato de a leitura de textos literários demandar certas competências e conhecimentos de mundo, de léxico e de gênero literário, o leitor em formação deve ser instruído desde cedo para a aquisição de alguns saberes, a fim de que no futuro tornem-se autônomos em suas leituras.

Rouxel (2012) aponta para a especificidade do texto literário e ressalta a necessidade de um tipo de leitura diferente da realizada com um texto utilitário em si, pois a finalidade do texto literário, ou seja, sua utilidade é muito mais ampla do que os textos informativos ou

científicos. A leitura literária deve proporcionar ao sujeito leitor experiências que transformem e modifiquem seus saberes, agindo tanto no campo cognitivo quanto no emocional de cada leitor.

Contudo, a pesquisadora observa, nas práticas do ensino de literatura, a quase completa exclusão da leitura e do leitor como sujeito do processo de ensino e aprendizagem da leitura literária e, conseqüentemente, aponta para a não valorização da subjetividade do leitor. Assim, observamos que as práticas utilizadas em sala de aula ainda hoje são permeadas por atividades e conteúdos desvinculados e distantes do sujeito leitor, afastando-o do que deveria ser o objetivo do ensino literário: colaborar para a formação do leitor crítico.

Ao selecionarmos os textos de crônica para o trabalho em sala de aula, objetivamos propiciar ao aluno a capacidade de aperfeiçoar as competências requeridas pela leitura literária. A temática eleita para estas leituras deve ser pensada levando em conta as possibilidades de questionamento e reflexão, por parte do leitor, de aspectos relacionados à questão estética das obras, do estatuto literário conferido à mesma, assim como aspectos composicionais e relativos às questões relevantes da vida em sociedade.

Para a pesquisadora francesa Michèle Petit, a leitura literária para os jovens vai muito além de uma prática escolarizada obrigatória, funcionando como um dispositivo de autonomia e resistência. Segundo a autora:

Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados (os jovens) para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. (PETIT, 2009, p. 19).

Através do explicitado pela autora, verifica-se a relevância em proporcionar ao leitor possibilidades de vivências e experiências, por meio do texto literário, que o auxiliem na construção de sua própria identidade. Deste modo, o professor deve ser orientado no sentido de tornar-se um mediador entre o leitor e a obra, agindo como um facilitador para o aluno, mas sem imposição de interpretações ou verdades universais, porém sem deixar espaço para interpretações que fujam ao conteúdo mesmo do texto.

Petit (2009) sinaliza para duas vertentes da literatura que não devem ser desprezadas – o poder que palavra escrita possui (de dominação por meio de modelos exemplares e criação de uma identidade coletiva) e liberdade do leitor (para expressar e dar sentido ao seu mundo através da leitura). Com relação à liberdade concedida ao leitor, a autora verifica que:

[O]s leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado. (PETIT, 2009, p. 26).

Entretanto, deve-se atentar para a relação entre leitor e texto, devido ao fato de nenhuma obra ser destituída de ideologia, de intencionalidade. Nesse sentido, ao refletir sobre os requisitos para a formação do sujeito leitor, torna-se fundamental o questionamento de saberes necessários à constituição do indivíduo pensante e que seja capaz de perceber as marcas desta intencionalidade.

Conforme salientam Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), ao propor algumas teses para o ensino de literatura, o professor tem a função de oferecer ao aluno possibilidades de leituras, desde que não extrapolem os sentidos que podem ser construídos através dos textos, ou seja, que não fujam aos aspectos fundamentais da obra. Segundo a autora: “o professor tem de saber traçar cuidadosa e prudentemente a fronteira entre a leitura legítima e a liberdade de leitura e a confusão e o ‘relaxo’ interpretativo-analítico-crítico.” (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 79).

Com isso, conclui-se que o leitor não possui, ou não deveria possuir uma postura passiva perante o texto, pois o mesmo utiliza-se de ferramentas interpretativas, de análise e crítica que lhe são fornecidas pelo caminho de sua formação através de leituras e interpretações anteriores. Desse modo, o sujeito leitor ao mesmo tempo em que transforma e modifica o texto lido, também deve ser transformado e modificado pelo texto literário.

Assim, apontamos que a leitura instrutiva deve ser aliada à leitura que estimula a imaginação para assim colaborar para a construção do pensamento crítico, de modo que a subjetividade do leitor seja valorizada e respeitada. Segundo Petit (2009), “se a leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização; mas também porque abre um espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas.”

A leitura literária mediada pelo professor deve ter como finalidade a construção do indivíduo, produzida através do encontro com o texto, tornando-o capaz de construir-se a si mesmo e sua própria história de vida. Sendo assim, a experiência de leitura de textos literários tem a função de proporcionar ao leitor um maior conhecimento sobre si mesmo, seus sentimentos e estados de alma, capacitando-o para a ordenação das contradições vivenciadas pelo ser humano, principalmente se levarmos em conta o atual cenário das relações humanas fragilizadas no mundo moderno.

2.4 POSSIBILIDADES DE ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA

As narrativas literárias abrangem um conhecimento rico que pode ser utilizado por diversas disciplinas na trama de relações que envolvem a construção do conhecimento. Na escola, o ensino de literatura vem enfrentando diversos desafios nos últimos tempos, desde questões relacionadas ao desinteresse do aluno até a formação dos profissionais na área.

Segundo Bauman (2015):

A educação é vítima da modernidade líquida, que é um conceito meu. O pensamento está sendo influenciado pela tecnologia. Há uma crise de atenção, por exemplo. Concentrar-se e se dedicar por um longo tempo é uma questão muito importante. Somos cada vez menos capazes de fazer isso da forma correta. [...] isso se aplica aos jovens, em grande parte. Os professores reclamam porque eles não conseguem lidar com isso. Até mesmo um artigo que você peça para próxima aula eles não conseguem ler. Buscam citações, passagens, pedaços. (BAUMAN, 2015, p. 41).

Nesse sentido, concordamos com a afirmação do filósofo sobre o panorama da educação na sociedade contemporânea e, no que tange à literatura, as implicações são consideráveis. Com o avanço da tecnologia e dos estímulos visuais torna-se raro o hábito de leitura isolado, solitário e reflexivo e vemos surgir um modelo de leitor cada vez mais conectado e, muitas vezes, disperso. Com isso, torna-se necessário adequar o ensino de literatura a esta nova realidade.

Partimos da premissa que, devido ao modo como é lecionada e sistematizada nos materiais didáticos, ainda hoje, a disciplina de Literatura no Ensino Médio acaba por limitar-se ao trabalho com características de estilos, períodos literários e biografismo dos escritores. Os professores desta etapa deparam-se em sala de aula com algumas questões que merecem reflexão, pois além de terem que utilizar um material didático muitas vezes com conteúdo em excesso e demasiado extenso, eles ainda devem dar conta das temidas listas de obras literárias exigidas pelos exames vestibulares.

Devido ao fato de os PCNs (2002) do Ensino Médio, ao incorporarem o conteúdo de Literatura aos estudos da linguagem (Linguagem, código e suas tecnologias), não discutirem mais amplamente a problematização das questões que envolvem o ensino de Literatura, foi necessária, com o auxílio da publicação das OCEMs (2006), uma verificação mais aprofundada sobre as especificidades do conteúdo de Literatura nesta etapa do ensino.

Como proposta para o Ensino Médio em documentos oficiais, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e o Guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), a leitura

literária, que é amplamente discutida nos anos finais do Ensino Fundamental, vem de encontro ao objetivo de preparar o aluno leitor do Ensino Médio tanto para os estudos superiores, como para a vida em sociedade, além de capacitá-lo para as diversas formas de manifestação dos fatos da linguagem, num processo de aprendizagem autônomo e contínuo ao longo da vida.

Considerada como um avanço pela OCEM, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394/96, aponta os objetivos a serem alcançados na etapa do Ensino Médio:

- I) Consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
 - II) Preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III) Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.
- (BRASIL 2006, p.49).

Podemos observar que o inciso I da LDBEN, encara o Ensino Médio como fase preparatória para os estudos superiores, enfatizando o caráter transicional desta etapa e vislumbrando a continuação dos estudos do sujeito. Já o inciso segundo, recai no caráter preparatório do Ensino Médio para o mercado de trabalho, enquanto o inciso III engloba, de maneira mais abrangente, a formação intelectual global do indivíduo e é, nesse sentido, que a Literatura desempenha papel fundamental para a formação crítica do sujeito, proporcionando o contato deste com as especificidades da linguagem e oferecendo matéria prima para o aprimoramento intelectual e emotivo do indivíduo.

Nesse sentido, compreendemos que, a partir das habilidades desenvolvidas com a leitura literária nas etapas do Ensino Fundamental I e II, o leitor que se insere no Ensino Médio esteja apto para a compreensão de obras e conceitos mais abrangentes sobre a Literatura, a qual, obrigatoriamente, se inicia como disciplina específica dentro do campo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Outra questão que observamos com relação a conseguir captar o interesse e a atenção dos alunos com relação ao conteúdo de Literatura, se deve ao fato de que o ato da leitura isolada e silenciosa parece não fazer parte da realidade dessa geração, habituada a um mundo carregado de imagens, sons e ruídos, em que a velocidade e quantidade de informações são intensas.

Se consideramos que o texto literário é por excelência polissêmico, permitindo sempre mais de uma interpretação, e se admitimos que cada leitor reage diferentemente em face de um mesmo texto, pensamos que o passo inicial de uma leitura literária seja a leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva. Esse momento solitário de contato quase corporal entre o leitor e a obra é imprescindível, porque a sensibilidade é a via mais eficaz de aproximação do texto. Mediante o isolamento e o silêncio, a leitura individual proporciona ao aluno a experiência literária de um texto que pode atingir sua subjetividade de maneira inusitada e certamente diferente da maneira como atinge a subjetividade de outro sujeito.

Alguns teóricos como Perrone-Moisés (2000) e Todorov (2009) chegam a questionar se realmente a Literatura é uma matéria a ser ensinada, pois, devido às suas peculiaridades, o texto literário deve ser apreendido de forma mais ampla e contextualizada a fim de que seja mais bem compreendido pelo aluno. Dessa forma, o ensino deveria consistir em ler e compreender o texto literário de modo significativo e não em apenas ler a história e a biografia de autores e obras canonizadas, além de fragmentos de obras e comentários críticos. Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM):

O discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. (BRASIL, 2006, p. 49)

Enfatizamos que esses conhecimentos não devam ser desprezados, porém devem ir ao encontro da leitura efetiva e completa da obra literária, funcionando como aparato para interpretação e compreensão da leitura literária. Para isso, torna-se necessária a utilização de metodologias de ensino norteadoras do trabalho do professor de literatura, entendendo que não existem fórmulas prontas e redentoras para a educação, mas que apontem caminhos para as atividades de leitura no ensino médio.

Podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o. Uma das alternativas de trabalho que visam o letramento literário é desenvolvida por Rildo Cosson, e busca ir ao encontro dos desafios enfrentados pela escola. Esse conceito de letramento baseia-se no ensino da leitura literária como forma de interação e desenvolvimento de uma consciência crítica do indivíduo perante o mundo que o cerca. Segundo o autor:

[...] o letramento literário possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. (COSSON, 2006, p. 12).

Desse modo, a leitura literária deve proporcionar ao leitor, além do domínio da linguagem, uma melhor compreensão da sociedade em que está inserido, ou seja, pela leitura e compreensão do texto literário o homem pode adquirir uma maior capacidade crítica diante das questões de seu tempo e espaço. Para alcançar tais objetivos, o professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem pode fornecer ao aluno caminhos nos quais os mesmos possam construir sua significação sobre o objeto literário.

Por meio da literatura o sujeito desenvolve uma maior percepção do mundo que o cerca, tornando-se um leitor capaz de perceber o mundo em sua pluralidade e diversidade. Isso significa dizer que leitor e leitura atuam na construção de um processo social de mão dupla, desenvolvendo um tipo de ação que se dá em espaço bastante amplo, pois os inumeráveis sentidos atribuídos a um texto literário, e dele também absorvidos, entram em consonância com a história de vida de cada um e com o imaginário pessoal e coletivo do indivíduo.

Conforme enfatiza Candido (2004, p. 174), a literatura abrange “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”.

Com isso, concluímos que o homem, de alguma forma, entra em contato com o universo literário mesmo sem se dar conta e, graças a essas manifestações ficcionais, vivencia experiências outras que acabam por torná-lo mais humano. Pensada desse modo, a literatura acaba por se tornar fator indispensável à humanização, por ajudar na organização das ideias e sentimentos, por abordar temas que fazem o leitor refletir e pensar criticamente sobre questões pertinentes à sociedade e sobre a convivência com o outro.

Por isso, segundo Candido (2004),

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2004, p. 186)

Desta forma, a literatura escolarizada tem uma função muito mais ampla do que apenas oferecer dados históricos e biográficos, ou análises mastigadas de traços estéticos de obras exigidas em testes de vestibulares. A função essencial da leitura de obras literárias deve ser um instrumento de formação crítica pessoal para o convívio social do indivíduo, para uma melhor compreensão do mundo que o cerca e para a transformação pessoal e social do sujeito.

Com isso, ao trabalharmos com o texto literário em sala de aula como alicerce formador e transformador do conhecimento, devemos ter em mente a verdadeira função humanizadora da literatura. Conforme Cosson (2006),

[...] na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2006, p. 17)

Nesse sentido, verificamos como o texto literário, em sua amplitude, pode transformar o leitor de modo que ele vivencie, por meio da leitura, experiências outras que o preparem para o seu convívio social. É por isso que o lugar da literatura na escola deve ser repensado e tratado de forma cuidadosa, para que essa escolarização não se desvincule da essência básica da função do texto literário, ou seja, para que a literatura não sirva apenas de pretexto para ensinar marcas de estilos e períodos.

As propostas para o trabalho com a leitura de textos literários em sala de aula são diversas, e caracterizam-se como ferramentas norteadoras para a atividade docente, entretanto, não as situamos como solução para os problemas relacionados ao ensino de literatura por meio da leitura literária. Encontramos, através de propostas, caminhos alternativos, que cada educador deverá traçar com os alunos, com o objetivo de alcançar a formação de um leitor capaz de compreender, interpretar e posicionar-se criticamente perante as obras lidas.

Desta maneira, quando escolhemos o gênero crônica como objeto de estudo, foi pensando nas articulações possíveis que este tipo de texto proporciona, devido às suas especificidades, com outras obras fundamentais para a formação leitora. Com isso, a crônica pode ser profícua nas ações de antecipação, de contextualização, de intertextualidade, além de leituras aprofundadas sobre as temáticas relacionadas aos estudos em desenvolvimento com outras disciplinas.

O que analisamos e consideramos primordial nas propostas de trabalho com o texto literário é o caráter promotor da construção de inferências decorrendo na interação entre o conhecimento e interpretação contínua e autônoma do aluno produzindo o que nas palavras de Piaget apontaria para significação do conhecimento. Ou seja, um processo construtivo, gradativo, interativo e criativo entre o objeto a ser conhecido (obra literária) e o sujeito.

O elemento despertador do interesse do aluno deve-se, de um lado, à convocação de interpretação constante promovendo a articulação de conteúdos, o que torna a obra contextualizada e, assim, significativa para o aluno. Além disso, ao se utilizarem diversidade nos textos e recursos para a análise e interpretação da obra em questão, possibilita-se ao leitor um encontro com referenciais importantes para a formação crítica do indivíduo. O professor surge como o organizador desse processo, na medida em que lança a proposta e faz as perguntas, mas quem constrói ideias é o aluno.

Lajolo (1993) salienta a necessidade da formação do professor de língua materna na disciplina de Literatura Infantojuvenil, relegada ao esquecimento no ensino superior e também responsável pelo despreparo do professor recém-formado de lecionar literatura no ensino básico, herança de uma tradição educacional permeada de improvisos.

Com isso, encontramos alternativas de trabalho com a literatura escolarizada, que permitem que a disciplina não caia na armadilha do ensino literário voltado apenas para os exames vestibulares, que não se configure como depósito de nomes, datas e características inerentes aos períodos literários, mas que seja um conjunto de atividades que envolvam e despertem o interesse dos alunos e os façam criar um repertório textual que lhes dê autonomia para outras leituras e inferências.

Como pesquisadores e professores temos o dever de inserir a obra literária na escola, propondo aos alunos uma leitura de literatura de uma forma mais consciente e crítica para que reconheçam sua importância como registro cultural e intelectual da sociedade. Com isso esperamos promover reflexões sobre a construção do conhecimento, bem como sobre a formação de professores. Considerando, ainda, que a etapa do Ensino Médio é caracterizada como uma fase de transição, pois, ao mesmo tempo em que é uma continuação da Educação Básica, ocorre uma ruptura com a etapa anterior, pois o aluno pertencente à etapa do Ensino Médio possui habilidades de leituras conquistadas na etapa anterior e aspirações relacionadas tanto ao mercado de trabalho, quanto à continuidade dos estudos.

CAPÍTULO 3

A CRÔNICA E O ENSINO DE LITERATURA

3.1 A CRÔNICA E SUA PRESENÇA NO LIVRO DIDÁTICO

Após as considerações sobre a problematização que envolve o processo de leitura e interpretação de textos literários, e da discussão sobre a ampliação de suportes e ferramentas de leitura proporcionadas pelos ambientes virtuais oriundos da internet, objetiva-se explicar acerca dos aspectos que envolvem o ensino de Literatura e, mais especificamente, analisar as possibilidades oferecidas pelo gênero literário crônica para o trabalho do professor em sala de aula disponibilizadas pelos materiais didáticos.

Os textos de crônica são amplamente utilizados na disciplina de Língua Portuguesa durante o Ensino Fundamental II, que abrange desde os sextos (6º) até os nonos (9º) anos do Ensino Fundamental. Nos livros didáticos destinados a este período do ensino, verifica-se a gama de textos pertencentes ao gênero e uma infinidade de atividades que utilizam a crônica como recurso de aprendizagem. Como aponta Viegas (2014) em relação ao planejamento das aulas de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II:

[O colégio] distribui os gêneros textuais pelas séries da Educação Básica e prevê o estudo mais específico da crônica no oitavo ano. Nesse caso, destacamos outra faceta do emprego das crônicas como material didático. No Ensino Fundamental, a preocupação dos professores se concentra na leitura e em breve caracterização do gênero, visto que as discussões literárias só aparecem mais formalmente no Ensino Médio. (VIEGAS, 2014, p.55)

Verificamos, assim, o direcionamento que o Colégio Pedro II dispensa ao estudo do gênero literário crônica em determinada etapa do ensino fundamental. Podemos observar, em alguns materiais didáticos pesquisados do 9º ano, a recorrência do aparecimento da crônica nesta etapa também, sendo o texto utilizado, algumas vezes, de forma fragmentada, com alguns trechos expostos para a realização de atividades mais específicas de gramática e estruturação.

No livro da coleção *Universos* (2015), de língua portuguesa destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, encontramos na unidade 2, dois capítulos (4 e 5) que abordam a crônica literária. O capítulo 4 possui o título: “Um olhar para a eternidade” e aponta a relação da crônica com o tempo, apresentando trechos de uma crônica de Affonso Romano de Sant’Anna, “O cronista é um escritor crônico”, uma crônica de Clarice Lispector “Medo da

eternidade” e uma crônica de Maitê Proença, “Gente boa”. Ainda na unidade 2 de *Universos* (2015), no capítulo 5 intitulado “O vernáculo sob espreita”, encontramos crônicas de Rubem Braga, “Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim”, um fragmento da crônica “Ruído” de Luis Fernando Verissimo e uma crônica de Ferreira Gullar, “Além do possível”.

Em outro livro didático verificado, *Projeto Araribá* (2010), também do 9º ano de língua portuguesa, encontramos três crônicas completas para a leitura e atividades dos alunos: “Diálogo de todo dia”, de Carlos Drummond de Andrade, “Masculino e feminino”, de Marcelo Duarte e “A tartaruga”, de Rubem Braga. Além das crônicas citadas, o livro didático traz alguns trechos de “Minhas férias” e “Hábito nacional”, ambas de Luis Fernando Verissimo e “O torcedor”, de José Carlos Oliveira. No primeiro capítulo do volume destinado ao 9º ano a crônica já figura como título do capítulo, sendo o mesmo dedicado ao estudo do gênero.

Contudo, muitas atividades que se baseiam em textos literários, neste caso dos materiais verificados os textos de crônicas, têm finalidades que fogem ao objetivo da leitura literária propriamente dita, ou seja, com suas especificidades a serem exploradas. O que se observa em alguns materiais e em algumas práticas escolares é a utilização da literatura como pretexto para o ensino de normas gramaticais e de compreensão superficial do texto, sem levar o aluno a refletir sobre questões tanto estruturais (de composição estética, por exemplo) quanto ideológicas que o texto literário proporciona.

Segundo Lajolo (1993):

Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. [...] Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. (LAJOLO, 1993, p. 15).

Enfatizando a importância do professor como mediador do processo de ensino aprendizagem dos sujeitos em formação, não pretendemos condenar o uso de textos literários para outros fins que não a leitura literária. Porém, o educador tem a função de proporcionar, para a constituição do leitor crítico, ferramentas que potencializem habilidades leitoras. Nesse sentido, acordamos com a autora ao questionar atividades que não englobam os aspectos relativos à abordagem do texto literário como centrais, apontando elementos constituintes do gênero.

Considerando que as coleções didáticas aprovadas e recomendadas pelos programas oficiais, na maioria das vezes, é a principal ferramenta para o professor em sala de aula, torna-

se pertinente traçarmos um breve percurso sobre a implantação desses materiais no cenário educacional brasileiro.

Analisando o histórico dos materiais didáticos produzidos no Brasil, observamos que, a partir do final do século XIX e início do século XX, com a expansão da indústria gráfica brasileira e o conseqüente aumento do número de editoras, a produção dos livros escolares brasileiros ficou nas mãos de empresas particulares, cabendo ao estado liberal republicano difundir e fazer circular essa produção. Conforme aponta Bunzen (2009, p. 53), “o livro didático tornou-se, assim, uma mercadoria produzida pela iniciativa privada, mas que deve se adequar aos programas oficiais e currículos impostos pelo estado”.

A partir da década de 1930, com a fundação do Ministério da Educação e Saúde Pública, verifica-se uma consolidação de políticas públicas norteadoras da produção e distribuição de livros didáticos no território nacional. Eventos como a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937, que tinha como objetivos divulgar e distribuir obras de interesse educacional e cultural, e o decreto de 1938, que institui uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com o intuito de centralizar o controle dos livros didáticos do ensino primário e secundário por uma comissão do Estado e não mais pelos programas e adoções do Colégio Pedro II, contribuem para a padronização e regulamentação das produções didáticas.

Nos anos 50 do século XX, para a composição dos livros didáticos de Português, os textos escolhidos são selecionados com base em temáticas exigidas pelos programas para as séries iniciais do ginásio: textos em prosa e em verso de autores do século XVIII e XIX, com destaque para cinco temas principais: terra natal, escola, família, exemplos de feitos heroicos e virtudes cívicas. Conforme salienta Bunzen (2009):

Os LDP, apesar de não terem ainda como princípio organizador os temas, começam a realizar uma *intertextualidade temática* no sentido de compartilhar textos com temas e gêneros semelhantes. Essa característica discursiva revela que o *texto* e sua *temática* acabam sendo centrais nas aulas de língua materna, inclusive para o estudo gramatical. (BUNZEN JUNIOR, 2009, p. 59)

Já a programação oficial de 1951, elaborada por professores do Colégio Pedro II e adotada em todo país, traz orientações metodológicas que influenciaram fortemente a produção didática do período. O programa prescrevia que as aulas deveriam ter interpretação de textos de leitura, exercícios de linguagem oral, questões gramaticais, vocabulário e redação. Devido a estes aspectos composicionais, os LDPs começam a se organizar com o seguinte perfil: textos para leitura (com glossário, exercícios de vocabulário, interpretação, exposição oral), conhecimentos gramaticais (exercícios de gramática) e composição.

Nos anos 1960, com o surgimento a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), verifica-se um processo de descentralização das questões educacionais mais gerais e ocorre uma aposta no federalismo e na autonomia dos estados na definição de sua política educacional. Com isso, a LDB possibilitou uma participação mais efetiva dos estados, professores e autores-editores de livros didáticos no processo de construção dos currículos, oferecendo certa autonomia aos estados com relação às políticas educacionais.

O período do Regime Militar, instalado em 1964, é o responsável por reformulações no ensino primário e secundário, adequando o modelo educacional ao desenvolvimento econômico vigente. A proposta de ensino, baseada numa visão tecnicista, visa formar trabalhadores e combater o analfabetismo, ampliando a obrigatoriedade escolar e os números dos estabelecimentos de ensino, mas, ao mesmo tempo, rompendo com a construção de um currículo humanista voltado para o ensino superior.

Nos anos 1970, com a criação do Programa do Livro Didático (PLID) e o ensino de língua portuguesa voltado para ênfase no processo de comunicação e expressão, observa-se uma valorização da comunicação oral em seus usos mais cotidianos e a leitura com interpretação dos textos verbais e não-verbais, diversificando os textos que podem circular na esfera escolar. Conseqüentemente, a produção e distribuição dos livros didáticos cresce consideravelmente no país, a partir da distribuição de livros para diferentes níveis de ensino: fundamental, médio, superior e supletivo, financiados pelo Estado.

Em pesquisa realizada por Bunzen (2009), o autor analisa a transição ocorrida entre as décadas de 70 e 80 do século XX, e sinaliza a “crise” observada pelos atores envolvidos no cenário educacional brasileiro em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, expõe a necessidade de um diálogo mais consistente entre as pesquisas acadêmicas e a prática adotada nos estabelecimentos de ensino e pelos responsáveis pela produção do material disponibilizado a eles, numa crítica ao chamado “ensino tradicional de português”, sinalizando uma reflexão crítica, por parte de pesquisadores, das práticas escolares até então vigentes.

Nesse período, o livro didático de Português, juntamente com a gramática e o ensino tradicional, ao lado da má formação dos professores, foram vistos como os responsáveis pelo insucesso do ensino de língua materna, uma vez que apresentavam conteúdos e metodologias de ensino, compreendidos como tradicionais/conservadores pela ciência moderna, e, quase não abriam espaço enunciativo para divulgar ideias dos vários campos da linguística. Assim, o livro didático acabou sendo alvo de um discurso contrário ao seu uso, fato este com reflexos até os dias atuais.

Ainda neste período (1970-80), ocorre, em oposição ao discurso contrário sobre o uso do livro didático, uma ampliação das políticas públicas de acesso e distribuição deste material aos alunos do 1º grau (1ª a 8ª série) das escolas públicas, além da implantação, por meio do Decreto-Lei nº 91.542 de 1985, o PLID transformou-se no *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD). Uma das mudanças mais significativas do programa seria a maior participação dos professores na indicação dos livros didáticos e a efetiva participação do Estado nos custos com o material.

A partir dos anos 1990, verifica-se uma reformulação nas políticas educacionais, através da articulação entre as propostas dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e do PNLD, visando dar continuidade a três processos inter-relacionados: (a) avaliação e distribuição do livro didático, no âmbito de uma política pública e linguística de incentivo à leitura; (b) normatização/legitimação do ensino que acompanha o surgimento de propostas curriculares oficiais que procuram explicitar diretrizes específicas para cada nível de ensino e disciplina escolar; (c) estabelecimento sistemático de avaliações em rede da educação básica.

Assim, os PCN podem ser compreendidos como um documento que traz uma crítica ao dito “ensino tradicional”, apostando em um trabalho com a língua(gem) baseada nas práticas sociais. Na mesma direção, o PNLD assume um caráter de “combate” aos métodos tradicionais do ensino de português, entendido por alguns como uma política de “educação linguística”, distanciando-se, em certo sentido, dos critérios dos professores para escolha de um “bom livro didático” e aproximando cada vez mais do que é legitimado pela ciência como “ideal” para o ensino de língua materna.

O livro didático tem sido um dos recursos mais utilizados nas salas de aula em todos os tempos. Muitas vezes, ele é o norteador das práticas pedagógicas; às vezes visto apenas como manual a ser seguido, e, em muitos casos, o único livro de leitura. Bittencourt (2002) afirma que o livro didático continua sendo o material didático de referência para professores, pais e alunos que o veem como material básico para o estudo.

Com isso, o livro didático detém posição privilegiada entre os materiais adquiridos e distribuídos aos alunos da rede pública de ensino. Dessa maneira, o MEC, considerando a importância do livro didático para a prática pedagógica, reforçou os investimentos na sua compra e distribuição do mesmo, e instituiu, desde 1985, um programa para aquisição e distribuição de livros didáticos (PNLD) aos alunos das escolas públicas brasileiras.

O PNLD possui um guia, no qual encontramos as justificativas e análises das coleções recomendadas pelo governo. A produção dos guias ocorre a cada três anos, e abarca

o Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio. Para cada uma destas etapas, encontramos especificidades em cada material destinado à faixa etária correspondente.

No Guia do PNLD destinado aos anos finais do Ensino Fundamental (2014), encontramos, nos princípios organizadores do material didático, a seleção das coleções que trabalham, basicamente, com critérios utilizados pela coleção para selecionar, pôr em seqüência e organizar o conteúdo a ser ensinado. No Guia de 2014 aparecem, predominantemente os seguintes critérios organizadores: tema; gênero e/ou tipo de texto; tópicos de estudos linguísticos; projetos. Esses princípios organizadores não são estanques, e, nos livros didáticos é comum aparecer mais de um princípio. Além disso a organização por tema e gênero aparecem em todos os livros resenhados do Ensino Fundamental.

Conforme as orientações curriculares para o ensino médio:

Quando se focaliza a leitura literária dentro do ensino da Literatura no ensino médio, evidencia-se a questão da passagem de um nível de escolaridade a outro, muitas vezes não mencionada. O ensino da Literatura no ensino fundamental caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infantojuvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar, inflexão que, quando acontece, se dá sobretudo nos últimos anos desse segmento (8º ou 9º ano). (BRASIL, 2006, p. 61)

Importante ressaltar a diferença que a leitura de textos literários possui no ensino fundamental, evidenciando-se, em geral, um declínio da experiência de fruição do texto literário em relação ao ensino médio, devido, principalmente, à introdução da historiografia literária e estilos de época. Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes no ensino de literatura.

Considerando alguns pontos específicos da etapa final da educação básica, ou seja, do Ensino Médio, no qual os alunos desse nível são jovens e adultos inseridos em diferentes formas de desempenho dos papéis sociais, é importante ressaltar que sobre eles recaem expectativas próprias do mundo do trabalho e da vida pública, inclusive no que diz respeito à participação política e cultural. Por isso, alguns fatores devem ser alvo de atenção, e, no trabalho com os textos para o ensino de Língua Portuguesa, é recomendado pelos órgãos oficiais que o professor utilize:

uma abordagem de textos da tradição literária brasileira e de língua portuguesa em geral, orientada para a formação do leitor de literatura e secundada por um processo de construção de conhecimentos específicos; uma abordagem mais intensa e sistemática dos gêneros em circulação nas esferas públicas, tais como a técnico-científica, a política, a do jornalismo de opinião e os mais frequentes no mundo do trabalho, privilegiando-se textos opinativos, argumentativos, expositivos e injuntivos; um diálogo o mais intenso possível com as formas de expressão e os gêneros próprios das culturas juvenis. (BRASIL, 2014, p.12)

Com relação ao Ensino Médio, o Guia do PNL D (2015) ressalta o momento de transição em que se encontra o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, e enfatiza que as coleções aprovadas assumem alguns aspectos pertinentes a serem explorados, como:

a organização das coletâneas de textos com base nas quais as propostas de ensino se articulam; - a seleção dos tópicos que serão objeto de ensino-aprendizagem, em diferentes momentos; - a definição da natureza das atividades e da lógica didático-pedagógica que determina sua sequência; - a forma como se programa a progressão do ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2014, p.15)

A partir destas considerações, observamos que a seleção das coleções aprovadas para o Ensino Médio deve privilegiar materiais que englobem o desenvolvimento de habilidades dos alunos em sua relação tanto com o mercado de trabalho, como com o prosseguimento dos estudos superiores, ampliando e aperfeiçoando o ser humano em integração com a sociedade em que o mesmo vive. Assim, os eixos de ensino priorizados pelas coleções devem seguir o estabelecido pelas orientações curriculares do ensino fundamental, com os objetivos oficiais estabelecidos para cada um dos quatro grandes objetos de ensino da disciplina — leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos, além de um quinto eixo, acrescido no Ensino Médio, o da literatura, em função da relevância dessa área do conhecimento tanto para o prosseguimento nos estudos quanto para a formação cidadã. Conforme o Guia:

Entretanto, as orientações curriculares para esse componente estabelecem a *leitura literária*, e não os *conhecimentos sobre* a literatura, como o objeto específico desse componente curricular. Em consequência, a *formação de um leitor particular e diferenciado* é apontada como o objetivo principal desse ensino, apoiada na construção paralela de um corpo próprio de conhecimentos históricos e linguísticos/literários. Dessa forma, as *Orientações* abrem à organização do ensino de literatura a possibilidade de que seu objeto e seu objetivo sejam concebidos não como um eixo próprio, mas como um conjunto de elementos bem delimitados dos eixos já estabelecidos, em especial o da leitura e o da construção de conhecimentos linguísticos. (BRASIL, 2014, p.15)

Analisando os pontos apresentados pelos documentos oficiais – OCEMs, Guia do PNLD, PCNs e DCEs – como representativos dos desafios a serem vencidos pelos docentes e direcionando as orientações do exercício profissional do educador, ainda verificamos na realidade escolar brasileira, certo descompasso entre as propostas oficiais e a efetiva prática docente. Algumas vezes, esta prática é permeada, em alguns casos, pelo conservadorismo de docentes em relação à metodologia aplicada em sala de aula, demonstrando, de certo modo, um tipo de acomodação a determinado contexto do processo de ensino-aprendizagem, decorrente do acúmulo da experiência docente ou dos modelos aos quais o professor foi exposto.

Nesse sentido, apontamos que a Literatura, como conteúdo curricular, não pode perder sua configuração de bem simbólico, do qual os alunos devem se apropriar, e que ela adquire características distintas conforme o nível de escolaridade dos leitores em processo de formação. Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as diferenças no ensino de literatura entre o ensino fundamental e médio decorrem de fatores ligados não somente à produção literária e à circulação de livros que orientam modos de apropriação dos leitores, mas também à identidade do segmento da escolaridade construída historicamente e seus objetivos de formação. (BRASIL, 2006, p.61)

Assim, concordamos que, devido às características encontradas na crônica, como a brevidade, a linguagem mais próxima do leitor, a utilização de recursos humorísticos e a temática em consonância com o interesse dos alunos, pois trata geralmente de assuntos do tempo presente, o gênero é bastante explorado no Ensino Fundamental. Nos materiais didáticos para esta etapa, recomendados pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), é evidente a aceitação da crônica, talvez em decorrência da heterogeneidade que marca o gênero, fazendo da crônica uma excelente fonte de recurso para o trabalho com outros textos mais complexos, uma preparação para o leitor.

Conforme enfatiza Viegas (2013):

A experiência com o texto literário pode ocorrer por meio de uma leitura que dá asas à imaginação e envolve emocionalmente o leitor, uma leitura crítica que possibilita discernir questões éticas, ideológicas, além de uma leitura capaz de perceber a construção do texto. Esses diferentes modos de ler podem e devem ser experimentados desde o Ensino Fundamental, visando à formação de um leitor autônomo. (VIEGAS, 2013, p. 174).

Desse modo, a autora aponta para a necessidade de formação de um sujeito que seja apto a compreender as diferentes formas de leitura que um texto literário proporciona, desde

sua estruturação até sua concepção ideológica. Assim, a função do professor como mediador, como auxiliar no processo de construção, por parte do sujeito leitor, de sentido torna-se essencial desde os anos iniciais do ensino.

Concluído o ensino fundamental, supõe-se que os alunos que ingressam no ensino médio já estejam preparados para a leitura de textos mais complexos da cultura literária, que poderão ser trabalhados lado a lado com outras modalidades com as quais estão mais familiarizados, como o hip-hop, as letras de músicas, os quadrinhos, o cordel, as crônicas, entre outras, relacionadas ao contexto cultural em que tais gêneros se produzem na sociedade.

Com relação aos materiais didáticos destinados ao Ensino Médio, encontramos, no Guia do PNLD 2015, a indicação de dez obras didáticas. No Guia do Ensino Médio, as coleções resenhadas constituem-se pela organização de determinados princípios que se referem ao momento de transição pelo qual o EM é responsável: a organização das coletâneas de textos com base nas quais as propostas de ensino se articulam; a seleção dos tópicos que serão objeto de ensino-aprendizagem, em diferentes momentos; a definição da natureza das atividades e da lógica didático-pedagógica que determina sua sequência; a forma como se programa a progressão do ensino-aprendizagem.

Nas coleções aprovadas pelo PNLD (2015) para o ensino médio, encontramos dois modelos de organização geral das coleções, o compêndio e o manual. Segundo o Guia, o compêndio é uma obra que visa principalmente a:

- expor e discutir, de forma sistemática, todos os objetos de ensino mais relevantes da disciplina, num determinado segmento de ensino;
- recomendar e orientar — de forma mais ou menos detalhada — as práticas didáticas mais compatíveis com os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos pela obra;
- oferecer, em maior ou menor quantidade, subsídios para o trabalho de sala de aula, como atividades e exercícios de referência, modelos, sugestões de trabalho, textos complementares etc. (BRASIL, 2014, p.16)

Deste modo, as atividades e os exercícios, presentes no compêndio, constituem exemplos e/ou modelos, a serem replicados e adaptados. A seleção, a ordenação e o tratamento didático efetivo a ser dado aos objetos de ensino propostos ficam a cargo do planejamento e das práticas do próprio docente, inclusive no que diz respeito à elaboração de atividades complementares

Com relação ao modelo manual, este é um tipo de livro didático que se organiza, basicamente, como uma sequência de “passos” e de atividades, concebidas, elaboradas e ordenadas de acordo com uma certa prática docente, o que envolve o tratamento didático — predominantemente transmissivo ou reflexivo-construtivo — dado aos objetos de ensino propostos. Cada seção ou unidade de um manual corresponde, em geral, a uma *aula*; ou, com mais frequência, a uma *sequência de aulas*, articuladas em torno de um determinado tópico. A série completa dessas unidades e seções contém, em princípio, a programação de todo um ano ou série de um determinado segmento do ensino. Por essas características, um manual contém um planejamento de ensino próprio, implicado na sequência de unidades, ainda que essa sequência permita alguma escolha ou adaptação por parte do professor.

Em paralelo ao padrão organizacional adotado, nas coleções aprovadas pelo Guia, verifica-se a presença recorrente e intensa de duas tendências metodológicas, evidenciadas no tipo de tratamento didático dado aos conhecimentos envolvidos em cada eixo de ensino:

- **transmissiva:** quando a proposta de ensino assume que a aprendizagem de um determinado conteúdo deve se dar como assimilação, pelo aluno, de informações, noções e conceitos, organizados logicamente pelo professor e/ou pelo próprio material didático. Bons resultados, nesse tipo de abordagem, exigem, antes de mais nada, uma *organização rigorosamente lógica* da matéria, respeitando-se, entre outras coisas, a cronologia dos fatos examinados (na história da literatura, por exemplo) e as relações hierárquicas entre noções e conceitos (no estudo da gramática, entre outros). É imprescindível, ainda, uma adequada *transposição didática* de informações, noções e conceitos, que leve em conta o patamar de conhecimentos em que o aluno se encontra e as suas possibilidades.
- **Construtivo-reflexiva:** quando o tratamento didático dos conteúdos leva o aprendiz a, num primeiro momento, *refletir* sobre certos dados ou fatos, para posteriormente *inferir*, com base em análises devidamente orientadas pelo professor e/ou pelo material didático, o conhecimento em questão. A eficácia desta alternativa demanda uma organização, tanto de cada atividade considerada isoladamente, quanto da sequência proposta, que reproduza o movimento “natural” da aprendizagem, e não a “lógica da matéria”. O processo deve possibilitar que o próprio aluno sistematize os conhecimentos, demonstrando que domina o que aprendeu. Assim, se consideramos que a aprendizagem da escrita procede da apreensão das funções sociais e do plano sequencial de um gênero para o domínio de alguns mecanismos típicos de coesão e coerência, este deverá ser, também, o percurso de ensino proposto. (BRASIL, 2014, p. 17-18)

Entretanto, as obras aprovadas pelo PNLD, não há uma que possa ser considerada exclusivamente “construtiva” ou “transmissiva”. De forma geral, o movimento metodológico das coleções envolve as duas tendências, predominando ora uma, ora outra. Por outro lado, mesmo as coleções em que metodologias transmissivas se fazem bastante presentes recorrem a estratégias reflexivas e também a abordagens críticas na exposição da matéria, demonstrando o caráter complementar que ambas metodologias possuem.

Ao verificarmos a inserção da crônica nos materiais didáticos do Ensino Médio, esbarramos em algumas questões como, por exemplo, o apagamento do gênero nos capítulos destinados ao estudo literário. Devido ao potencial que o gênero crônica possui – levantar discussões sobre temáticas do tempo presente, linguagem mais próxima do leitor e brevidade –, consideramos que o mesmo poderia ser mais utilizado no ensino médio.

Um dos aspectos passíveis de discussão é o próprio questionamento do estatuto literário da crônica, que acaba, por vezes, perdendo espaço para gêneros literários mais consolidados no cânone, como o romance, a poesia e o conto. Com isso, apontamos para a inclusão do gênero nas discussões iniciais de conceituação estética e artística, que geralmente ocorre na entrada dos alunos do ensino médio no mundo da teoria literária, ou seja, no primeiro ano do ensino médio.

Contudo, não menosprezamos a necessidade de fornecer aos alunos concepções críticas e elementos de análise literária, além de situá-los no contexto social e histórico das produções. O que vislumbramos é a centralidade do trabalho com o texto literário em si, feito através de uma leitura integral, reflexiva e profunda. Segundo o Guia de livros didáticos do PNLD, as coleções contempladas pelo plano possuem duas tendências metodológicas polares:

[A] literatura tratada ora como um eixo de ensino próprio, ora como um objeto de conhecimento particular, construído por meio da articulação da leitura de textos culturalmente considerados como “literários” com uma reflexão específica e a construção de um corpo próprio de conhecimentos linguísticos (e/ou literários). (BRASIL, 2014, p. 21).

Nesse sentido, verificamos na primeira tendência uma abordagem mais tradicional, na qual os capítulos das coleções delimitam de maneira clara as partes tradicionais do ensino de Língua Portuguesa (gramática, produção textual e literatura). A exposição dos conteúdos segue de forma cronológica os períodos, escolas e tendências literárias, citando os autores e principais obras, além dos gêneros e procedimentos estéticos de cada estilo de época. Segundo o Guia do PNLD (BRASIL, 2014):

Em algumas coleções, a literatura é inserida em contextos estéticos e histórico-sociais mais amplos, o que favorece a sua apreensão como fato cultural e como um campo próprio de conhecimento. Quando é esta a abordagem, *o foco didático está nas informações sobre o fato literário*. A coleção não abandona a leitura dos textos representativos, nem se omite quanto à formação desse leitor particular; no entanto, a tendência predominante é a de que apresente, para cada tópico estudado, textos de referência cuja proposta de leitura, às vezes muito dirigida para o reconhecimento de características explicitadas de antemão, limita o corpo-a-corpo do aluno com o texto, necessário às descobertas motivadoras, ao desenvolvimento do gosto e à própria fruição. (BRASIL, 2014, p. 21).

Nessa concepção, observamos a forma como a atividade de leitura e interpretação do texto literário limita o aluno ao não posicionamento de sua subjetividade leitora, pois, através de atividades de leitura direcionadas para um padrão esperado de conclusões, o leitor restringe seu papel na construção de significações para o texto em função do modelo adotado pelo material didático.

Na segunda concepção observada nos materiais didáticos selecionados pelo Guia, o estudo da literatura ocorre por meio da leitura de textos da área, com atividades que privilegiam a experiência de leitura de certos gêneros e autores, tendo como foco a formação do leitor. Contudo, esta alternativa traz o problema de não abordar de forma ampla os conhecimentos históricos e teóricos relacionados ao fenômeno literário, citando-os em apêndices ou seções destinados a essas informações.

Deste modo, analisando os livros didáticos destinados ao primeiro ano do ensino médio, ou seja, os volumes do primeiro ano, recomendados e aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático de 2015 (PNLD), verificamos que a crônica aparece de forma relevante nas unidades destinadas ao conteúdo de produção textual, porém nos capítulos destinados ao estudo literário há quase um apagamento do gênero em sua relação com o tratamento aos conceitos literários. Observação esta que será explorada de maneira mais efetiva no subcapítulo a seguir.

3.2 ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

As coleções analisadas – três no total – foram selecionados os volumes 1, destinados ao primeiro ano do Ensino Médio: *Português: Língua e Cultura* (Base Editorial, 2013); *Vozes do Mundo - Literatura, Língua e Produção de Texto* (Saraiva, 2013); *Novas Palavras* (FTD, 2013). Nestes volumes, observamos certa predominância de uma sistematização do conteúdo cronológico dos períodos e escolas literárias, além de uma concepção ainda historiográfica refletida pela exposição das obras, autores e características estéticas dos períodos. Apesar da preocupação marcante com questões de leitura dos alunos e objetivos claros de formação de um leitor proficiente, no que concerne à crônica literária, o espaço nos materiais didáticos destinados aos textos de crônica, restringe-se às unidades destinadas à leitura e produção de texto, não sendo, muitas vezes, incluída como gênero literário.

Em *Português: língua e cultura*, volume 1 (2013), de Carlos Alberto Faraco, publicada pela Base Editorial, organizada como um compêndio, a coleção apresenta uma proposta de ensino- aprendizagem que leva o aluno a refletir sobre os fatos de linguagem em

contextos de uso. Segundo o Guia do PNL (2014), que fornece uma análise da coleção e não apenas do volume:

A leitura é, sem dúvida, um dos principais investimentos da coleção, sendo contemplada em vários capítulos e mantendo forte articulação com os demais eixos. A relação leitura/escrita se faz à medida que a produção textual se baseia, ora nos gêneros, ora nas temáticas dos textos lidos. O ensino de literatura se dá numa perspectiva cronológica e mostra a relação entre literatura e contexto sócio histórico. A ênfase recai na literatura brasileira, mas as literaturas portuguesa e africana de língua portuguesa também se fazem presentes. (BRASIL, 2014, p. 50)

Os capítulos do volume estão organizados em blocos: o primeiro, “Gêneros textuais”, explora a leitura e produção de textos de gêneros relevantes para a formação do aluno. Este bloco traz cinco capítulos no volume 1. Estão presentes textos literários (crônicas, contos, romances e poemas), informativos (notícias, reportagens, enciclopédia), de opinião (entrevistas, editoriais e artigos) e publicitários. O segundo bloco, “História da Literatura”, compreende os capítulos seis a nove e traz um panorama histórico de alguns períodos literários, fornecendo subsídios para os alunos conhecerem a dimensão cultural das literaturas brasileira, portuguesa e africana de língua portuguesa, sistematizando a periodização dos estilos de época.; no terceiro bloco, “Enciclopédia da linguagem” (capítulos 10 a 13), destina-se à análise da língua e da linguagem, o bloco tem por objetivo proporcionar uma reflexão sobre a linguagem, visando promover a compreensão desse fenômeno, a fim de sustentar uma atitude crítica do aluno frente aos preconceitos linguísticos. O quarto bloco, “Almanaque gramatical” (capítulos 14 e 15), apresenta sistematicamente tópicos da análise gramatical da língua, sem ser exaustivo na nomenclatura. Compõe-se de dois capítulos no volume 1, relativos ao léxico e à classificação das palavras. Além dos blocos, há três apêndices, ao final de cada um dos volumes: o primeiro refere-se à pontuação; o segundo, à acentuação gráfica; e o terceiro, ao uso da crase e do hífen.

A coleção apresenta uma proposta de trabalho que propõe a reflexão sobre os fatos da linguagem em seus contextos de uso, com a perspectiva sociointeracionista. A obra segue a linha de abordagem reflexiva quando apresenta ao aluno a contextualização histórica das correntes literárias estudadas e quando investe num tratamento indutivo dos aspectos gramaticais presentes nos textos-fonte.

Segundo o Guia do PNL, ao explicar sobre a coleção:

A coletânea de textos favorece experiências significativas de leitura por contemplar esferas e gêneros representativos para os alunos de Ensino Médio, como crônicas, contos, romances, poema, textos de disseminação científica, anúncios, editoriais e artigos de opinião. As temáticas são diversificadas e atendem às orientações dos

PCN de explorar assuntos transversais (violência, meio ambiente, preconceito etc.). No entanto, não há presença significativa de textos multimodais, nem quantidade expressiva de textos que contemplem a produção própria da cultura juvenil. As atividades propostas colaboram para a formação do leitor literário, pois exploram tanto o plano dos sentidos dos textos quanto a relação deles com a estética literária da qual fazem parte. As atividades ora focalizam o reconhecimento de características do gênero textual-discursivo, ora a textualidade dos textos, ora distintas estratégias cognitivas de leitura para o estabelecimento de sentido, contribuindo para a formação de um leitor crítico. Apesar disso, atividades de pré-leitura a partir do título, de imagens, do suporte, autor do texto, época de publicação não são frequentes. (BRASIL, 2014, p. 52)

Com relação à literatura, os textos presentes são representativos de diversos gêneros literários: poemas, romances, contos. À medida que se expõe o contexto social, econômico e cultural da época em estudo, apresentam-se também as escolas a ele associadas, alguns autores de destaque, características estéticas e principais obras. Por exemplo, na “História da literatura brasileira do período colonial (1)”, capítulo 6 do livro, encontramos uma contextualização histórica do período entre 1500 a 1822, exemplos de poesias religiosas, líricas e satíricas de Gregório de Matos, além das produções dos sermões do Pe. Antônio Vieira.

Nos capítulos subsequentes destinados ao estudo da história da literatura, encontramos este mesmo esquema com a contextualização do período, as características das escolas (do Barroco, passando pelo Arcadismo, Romantismo e finalizando o capítulo 9 com o Realismo) e seus principais representantes. Essa estratégia contribui para que o aluno entenda a literatura como campo de conhecimento e da cultura. As propostas são claras tanto em relação às exposições dos conteúdos quanto às atividades que exploram a compreensão da materialidade textual.

Neste volume, nos deparamos com uma grata surpresa ao iniciar o livro e verificar que os dois primeiros capítulos são destinados ao gênero crônica. Em ambos, a quantidade de textos do gênero é ampla: cinco crônicas no primeiro capítulo e mais quatro crônicas no segundo capítulo. Os textos possuem certa variação de autores, passando por Ruben Braga, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Rosely Sayão e Luis Fernando Verissimo apenas no primeiro capítulo.

No primeiro capítulo do livro didático encontramos o tema “Histórias que a vida conta (1)”, relacionando o ato de contar histórias com a origem da crônica, do conto e dos romances. Entretanto o autor adverte que, se contar histórias oralmente é uma atividade relativamente simples, transpor a oralidade para a forma escrita requer aprimoramento e, assim, justifica a necessidade de leitura e compreensão do gênero para então propor a atividade de produção de crônicas.

A primeira crônica com a qual o aluno toma contato é “Mar” de Rubem Braga. O texto aborda a relação do homem com o mar, desde a primeira vez em que, quando criança, se deparou com o mar, perpassando as fases da adolescência e vida adulta do narrador, entrelaçando a transformação pessoal do sujeito com as diversas formas de apresentação do mar. Após a crônica, encontramos atividades de estudo do texto, as quais abrangem questões estruturais e de composição da crônica, com as seguintes questões:

1. Observe que o texto de Rubem Braga trata de um grande tema (a relação do autor com o mar) e pode claramente ser dividido em três subtemas. Identifique esses subtemas.
2. Na construção do terceiro e do quarto parágrafos, o autor se utiliza do recurso da repetição. No terceiro, ele organiza suas sentenças de forma muito semelhante (diríamos que há um certo paralelismo entre elas); no quarto, ele repete várias vezes a palavra-chave do texto. Como poderíamos justificar essas escolhas composicionais do autor, considerando o todo do texto?
3. No quinto parágrafo, o autor altera a direção do texto: há uma mudança no tempo e no destinatário.

Tempo

Já não é mais o relato de suas experiências com o mar no passado (na infância e na adolescência). É, agora, uma reflexão do adulto de hoje.

- Essa reflexão se constrói explorando um contraste básico. Qual?
- E termina com a afirmação de que este homem ainda pode comparecer diante do mar gritando (como da primeira vez) “*sem glória, mas sem remorso*”. Como podemos interpretar esta última afirmação (“*sem glória, mas sem remorso*”)?

Destinatário

O autor, desde o início, vinha se dirigindo ao leitor, fazendo um relato da importância que o mar teve na sua infância e adolescência. Passa, agora, a dirigir suas palavras diretamente ao mar. Que expressões assinalam esse novo destinatário do texto?

4. Com a expressão “este homem”, o autor está fazendo referência a si mesmo. Normalmente, usamos, nesse caso, o pronome de primeira pessoa (eu), como faz o próprio autor em outras partes do texto (“*A primeira vez que eu vi o mar...*”). Mas algumas vezes, para criar certos efeitos expressivos, usamos a terceira pessoa. Localize, no texto, outros exemplos desse uso de uma expressão de terceira pessoa para fazer referência a quem está falando. (FARACO, 2013, p. 12-13).

Com as atividades propostas, podemos observar que o material didático propõe levar o aluno a uma melhor compreensão do sentido do texto (não que ele possua apenas um), através da abordagem do tema geral explorado na crônica, e da constatação da existência de outros subtemas, fazendo com que o aluno busque estas informações implícitas no texto. Além disso, é explorada, nas atividades, a estrutura composicional, ou seja, dos recursos utilizados pelo cronista e dos efeitos que estes recursos expressivos acabam por fornecer à crônica. Por meio das perguntas, o material didático, de certa forma, direciona o leitor no

sentido de o mesmo perceber o trabalho com a linguagem realizado pelo cronista para determinado fim.

Após estas atividades de estudo do texto, é apresentada uma sugestão de diário de leitura proposta pelo livro didático, ressaltando que esta é apenas uma proposta e não uma obrigação, sendo oferecida ao aluno para que o mesmo registre suas impressões sobre a crônica de Rubem Braga. O diário de leitura tem o objetivo de criar no aluno o hábito de registrar suas impressões de leitura, não apenas da crônica, mas de outros gêneros oferecidos pelo livro didático no decorrer das unidades.

Dando continuidade ao primeiro capítulo, visualizamos o título “Comentários sobre a crônica”, no qual encontramos as características deste gênero textual, como, por exemplo, os assuntos abordados pela crônica (fatos vivenciados pelos autores e situações inesperadas ou banais do cotidiano), o aspecto jornalístico que o gênero possui, a perspectiva subjetiva na construção do texto, o tom de conversa entre amigos ressaltando a informalidade da linguagem e o aspecto reflexivo ou crítico que o gênero possui.

Com o intuito de evidenciar as características fornecidas pelo material didático, o autor segue com a proposta de leitura de mais três crônicas: “Professores de inglês”, de Cecília Meireles; “No aeroporto”, de Carlos Drummond de Andrade e “Trânsito e cidadania”, de Rosely Sayão. O estudo do texto referente à crônica “Professores de inglês” propõe as seguintes questões:

1. O que fez a autora querer estudar inglês?
2. A autora começa seu texto contrastando o presente (“*hoje*”) e o passado (“*um tempo em que não era assim*”). Que diferença ela nota entre estes dois momentos quanto ao ensino de inglês?
3. A autora passou por diferentes professoras e professores sem nenhum resultado prático. Mas nos apresenta cada um deles com muito humor. Que elementos ela vai aproveitando em cada caso para nos fazer sorrir?
4. A autora arremata sua crônica com uma breve reflexão motivada por toda a experiência que nos relatou. E diz: “*não pude deixar de pensar com ironia e tristeza*”. O que há de irônico e de triste em toda esta “história que a vida conta”? (FARACO, 2013, p. 15).

Novamente encontramos questões que ressaltam, além da compreensão do texto, com os questionamentos dos motivos que levaram a autora a estudar inglês, as diferenças entre os dois momentos (passado e presente). Também notamos questionamentos que orientam o aluno a verificar a utilização dos recursos expressivos pela autora, com o objetivo de acarretar determinados resultados para o sentido do texto, como o uso do humor e da ironia, que a cronista cria através da linguagem.

Com relação à crônica “No aeroporto”, de Carlos Drummond de Andrade, verificamos os seguintes exercícios, precedidos de um comentário:

Eis aí uma crônica atravessada de lirismo: é um adulto (“já vivido e puído”) fazendo um relato carinhoso da visita de um bebê (“um amigo de um ano de idade”). Como sabemos pelos dados biográficos de Drummond, o autor fala, nesta crônica, do seu primeiro neto, Pedro. Trata-se, então, do avô falando amorosamente do neto.

1. Em que momento do texto você percebeu que o amigo de que o autor fala é uma criança bem pequena?
2. Qual é a característica do amigo Pedro que mais chama a atenção do cronista?
3. Também há nesta crônica pontos em que o autor diz as coisas com certo humor. Identifique alguns deles.
4. A viagem do neto faz o cronista pensar na vida. Que sentimento ele expressa ao final do texto?
5. Observe, por fim, as diferentes formas que o autor usou para fazer referência à cor dos olhos do neto. Observe também que ele começa falando dos olhos e termina por referir-se ao olhar. Que efeito de sentido tem esse deslocamento na descrição que o autor faz do neto? (FARACO, 2013, p. 17).

Logo no comentário inicial anterior às questões, exposto pelo material didático, verificamos a afirmação de a crônica ser “atravessada de lirismo”. Encontramos aqui uma característica importante na relação do gênero com o estatuto literário. Esta afirmação poderia motivar uma ampla discussão a respeito do pertencimento da crônica ao gênero literário. Contudo, os exercícios propostos sinalizam para atividades de compreensão dos sentidos do texto e da utilização dos recursos expressivos pelo cronista para a estruturação da crônica. Verificamos também uma preocupação em abordar os sentimentos expostos pelo narrador, referenciando a presença do lirismo no texto, propondo que o aluno identifique o sentimento expresso pelo cronista decorrente da viagem do neto.

A próxima atividade proposta é intitulada “prática de escrita”, na qual o aluno é convidado a escrever uma crônica (ou várias), relatando as “histórias que a vida conta”, sugerindo que os alunos utilizem acontecimentos ou fatos ocorridos e que estejam na memória de cada um. Salientamos que este tipo de atividade, ao propor ao aluno a escrita de uma crônica, muitas vezes acaba por inibir o sujeito devido às especificidades e à subjetividade encontrada neste tipo de texto. Ao entrar em contato com crônicas literárias nas atividades anteriores, o aluno toma como base este tipo de produção, acarretando em certa frustração ao tentar elaborar um texto mais complexo, pois o mesmo compara a sua produção com a dos autores exemplificados.

O ensino da gramática contextualizada também é focalizado, com atividades que enfatizam os aspectos da língua portuguesa observados nos textos de crônicas apresentados. A seção intitulada “de olho na língua” é dividida em tópicos como; enumerações, verbo haver e

pronomes na construção do texto. Cada um destes temas vem acompanhado de uma breve explicação e uma proposta, como por exemplo: localizar algum fragmento nos textos que utilizam o recurso da enumeração, conjugar o verbo em uma frase, levando o aluno a observar a impessoalidade do verbo haver no sentido de existir e observar a função dos pronomes na construção do texto.

Outro ponto elencado no primeiro capítulo do livro didático são os aspectos gráficos, também utilizando fragmentos das crônicas apresentadas. Quatro tópicos contemplam o uso das reticências, dos dois-pontos, dos parênteses e travessões e a acentuação. Cada um dos tópicos contém exemplos retirados das crônicas e propostas para os alunos formularem o porquê da utilização de tais recursos. Por exemplo, no uso das reticências o aluno é levado à leitura da crônica de Braga e estimulado a formular uma hipótese de o motivo do cronista utilizar tal recurso.

Por fim, resta-nos a última parte do capítulo intitulada “Leitura lúdica”, com a crônica “Natal”, de Luis Fernando Verissimo. Nas orientações são ressaltados aspectos como o humor e a linguagem coloquial, das quais o cronista faz uso, a serem verificados durante a leitura. Contudo, como o próprio nome da seção aponta (leitura lúdica), o texto é apresentado com o objetivo de fruição, sem atividades de estudo de texto ou outros objetivos avaliativos. Ressaltamos que, nesta sessão, mesmo sem constar nenhuma atividade de compreensão ou interpretação do texto, o professor pode explorar, além do aspecto da presença do humor, a questão da dificuldade de escrever um texto literário, no caso, uma crônica, temática abordada pelo cronista logo no início do texto.

Realizando uma leitura mais detida da crônica “Natal”, percebemos a maneira como o cronista trata da dificuldade de se escrever uma crônica sobre o Natal, pois o assunto já foi exaustivamente explorado, inclusive pelo próprio autor. Contudo, Luis Fernando Veríssimo com sua linguagem e humor ímpares, nos surpreende com a ideia de realizar uma “reunião de noéis”, referindo-se ao encontro inusitado de Noel Rosa, Papai Noel e Noel Coward. Nesse sentido, interessante seria trabalhar com os alunos a questão da intertextualidade à qual nos remete o uso destes três nomes, demonstrando aos alunos mais um recurso utilizado pelo cronista para a construção de sentido do texto.

No segundo capítulo, também destinado ao gênero crônica e intitulado “Histórias que a vida conta (2)”, encontramos textos de Danuza Leão, Carlos Heitor Cony e Clarice Lispector. Um fator que chama a atenção nesta unidade é a exposição de crônicas que abordam temas semelhantes, no caso as lembranças da casa dos avós e o carnaval, respectivamente, ressaltando o fato de que, como a crônica trata de temas cotidianos, será

comum encontrar textos sobre um mesmo assunto. Antes mesmo da apresentação da primeira crônica, o material didático aponta novamente para o aspecto jornalístico que o texto de crônica possui (“notícia do que me aconteceu”) e, por tratar de assuntos retirados do cotidiano, além de ressaltar a publicação do gênero de maneira constante no jornal, o livro didático cita que: “algumas vezes, depois de um certo tempo, acabam por reunir num livro as crônicas de que mais gostam. Mas o grande espaço da crônica são mesmo o jornal e a revista.” (FARACO, 2013, p. 25).

O segundo capítulo do livro *Português: língua e cultura*, apresenta duas crônicas de Danuza Leão, “A casa da minha avó” e “A casa do meu avô”, publicadas na Folha de São Paulo em 21 e 28 de julho de 2002 respectivamente. As crônicas apresentadas retratam as lembranças da infância da narradora e as atividades de estudo do texto concentram-se em questões de compreensão, como, por exemplo, na crônica “A casa da minha avó”, as atividades pedem que o aluno encontre no texto determinadas informações como: Qual era “a maior aventura”? O que era “o melhor de tudo”? E qual era o “sonho” de todas as crianças que frequentavam a casa? (FARACO, 2013, p. 26).

Dando continuidade ao capítulo dois, o material apresenta mais duas crônicas, agora com a temática “carnaval”. Uma de Carlos Heitor Cony, “O carnaval e o menino”, e uma de Clarice Lispector, “Restos do carnaval”. Ambas as crônicas vão relatar as lembranças dos narradores sobre o carnaval e são precedidas de atividades de estudo do texto. Para o estudo da crônica de Cony, temos as seguintes questões:

1. A crônica de Carlos Heitor Cony está atravessada de sentimentos contraditórios. Por exemplo, o medo que o menino tinha dos mascarados e a vontade de ser um deles. Que outros desses sentimentos você identifica no texto?
2. O autor nos diz que tinha vontade de ser um mascarado; e que finalmente foi um. E completa afirmando: “e não apenas durante o carnaval”. O que ele quis dizer com esta afirmação?
3. Como interpretar o início do último parágrafo: “E eu não entendia o grande teatro da vida (tampouco o entendo agora)”? (FARACO, 2013, p. 30).

As questões propostas para a crônica retratam os sentimentos vivenciados pelo narrador e inserem os leitores nas emoções representadas pelo texto literário, propondo aos alunos uma reflexão sobre as formas de expor determinadas situações, geradoras de emoção, e a maneira que o cronista utiliza para retratar esses sentimentos. Novamente encontramos um exemplo de crônica que possui características do lirismo, o que lhe confere, de certo modo, estatuto de texto literário, diferenciando-o de outros gêneros considerados “utilitários”.

Como proposta de estudo do texto para a crônica “Restos do carnaval”, de Clarice Lispector temos:

1. O último carnaval traz à memória da autora os carnavais de sua infância. Na primeira parte do texto ela nos fala daqueles carnavais em geral. Na segunda parte, de “*um carnaval diferente dos outros*”. O que faz a diferença?
2. A afirmação “*eu fora desencantada*” (décimo parágrafo) resume o sentimento da autora diante do modo como tudo acabou acontecendo naquele carnaval diferente. Como podemos interpretar a afirmação?
3. No último parágrafo, a autora diz “*Só horas depois é que veio a salvação*”. Por que o gesto do menino acabou sendo tão importante para a menina?
4. No nono parágrafo, a autora nos diz que coisas piores lhe aconteceram e ela perdoou, mas que o acontecido naquele carnaval diferente “*não posso sequer entender agora*”. Por quê?
5. No segundo parágrafo, a autora diz: “Ah, está se tornando difícil escrever.” Qual a razão para esse desabafo da autora neste ponto do texto?
6. Comparando as duas crônicas, é possível perceber claramente que os episódios relatados repercutiram em cada autor de modos muito diferentes. Como você resumiria as diferenças?
7. Há um motivo que normalmente aparece quando o assunto é carnaval: o rosto e as máscaras. Como cada autor se refere a este motivo? (FARACO, 2013, p. 32).

Nos exercícios propostos notamos uma continuidade na exploração dos aspectos que se relacionam à subjetividade dos autores, refletindo os sentimentos vivenciados pelas situações narradas. Deste modo, observamos que as atividades propiciam aos alunos um maior contato com as características do lirismo presente nos textos literários e aqui representadas nas crônicas. A presença do lirismo no texto de crônica enfatiza sua relação com o estatuto literário, fato que poderia ser discutido pelo autor do material didático através de colocações teóricas sobre a problemática.

Além disso, o tratamento dispensado à crônica, poderia incluir uma melhor exploração do assunto, da temática abordada em ambas as crônicas, ou seja, as lembranças, no caso, do carnaval. Com os leitores do Ensino Médio poderia ser debatido pontos das lembranças, por exemplo, da infância ou de algum fato que tenha importância para o jovem. Outra característica propícia para a compreensão da crônica como gênero literário reside nos recursos utilizados pelos cronistas na construção do texto e, devido à utilização destes recursos, apontar maiores aproximações entre a crônica e o fazer literário, aspectos estes não contemplados pelas atividades propostas.

Através do exposto, verificamos que o tratamento dado aos textos de crônicas, por meio das atividades de estudo, fornece aos leitores um aprofundamento na compreensão do texto e, além disso, ressaltamos a importância das atividades que relacionam as crônicas com temáticas semelhantes, pois esta relação constitui-se de base para a construção de sentido que o leitor fornece ao texto, ampliando sua interpretação. Contudo, pelo fato de os capítulos

iniciais do livro didático aprofundar-se em questões de leitura e diversidade de gêneros textuais, colocações teóricas e críticas acerca do reconhecimento (ou não) da crônica como gênero literário não são abordadas.

Continuando o segundo capítulo, outro aspecto relevante deste material reside nas relações que o autor estabelece entre a crônica e a poesia – intitulada crônica em versos – e entre a crônica e a letra de música. Estas relações, entretanto, merecem cuidado ao serem abordadas pelo professor, principalmente tendo em vista algumas confusões relacionais entre gêneros distintos.

O autor do material didático apresenta a relação entre crônica e poema citando a poesia de Manuel Bandeira, “Porquinho da Índia”, para demonstrar que qualquer evento banal pode ser transformado em poesia, assim como na crônica. Além de citar este poema, também fornece como exemplo uma poesia de Alberto Caeiro e outra de Mario Quintana.

Para Faraco (2013), as crônicas são conceituadas como “histórias que a vida conta”, e, partindo desta premissa, o autor sinaliza para o fato de existirem versos (poemas) e letras de canção que contam eventos banais da vida comum. Com isso, parece que todo texto curto que aborda a temática do cotidiano seria caracterizado como crônica, o que requer alguma prudência.

As propostas de atividades apresentam-se de maneira interessante, pois apontam as semelhanças entre a crônica de Rubem Braga, “Mar”, e o poema de Mario Quintana, “O circo o menino e a vida”. Nesse ponto, o material didático leva o aluno a refletir sobre as construções em prosa e em verso, sobre a linguagem, e as diferenças e semelhanças entre os gêneros textuais, trazendo as seguintes atividades:

1. Há interessantes semelhanças entre este último poema e a crônica “Mar”, escrita por Rubem Braga. Para reforçar nossa percepção intuitiva da crônica, sugerimos que você faça, em conjunto com o professor e seus colegas de classe, um levantamento dessas semelhanças.
2. Em seguida, vale a pena discutir um pouco o que você e seus colegas percebem como mais característico dos poemas em contraste com as crônicas em prosa. Isso vai servir para começarmos a construir nossa compreensão do que seja a poesia.
3. Se você começou a registrar suas impressões de leitura no caderno, conforme propusemos no capítulo anterior, não se esqueça de continuar a fazer aqui. Se você não quiser fazer o registro das impressões de leitura de cada um dos textos desta unidade, faça, pelo menos, daquele que mais lhe agradou. (FARACO, 2013, p. 35).

Com as atividades citadas acima, explorando as semelhanças temáticas entre gêneros diferentes, o material didático incita o aluno a pensar sobre as características dos diferentes

tipos de textos que pertencem ao gênero literário, no que se refere aos aspectos estruturais, de construção e também nos assuntos e temas abordados.

Ainda no segundo capítulo do material didático destinado ao tema “Histórias que a vida conta (2)”, encontramos uma proposta no livro sobre a relação da crônica em letras de canção, explorada pela composição de Renato Teixeira, “A primeira vez que fui ao Rio”. Após a apresentação da letra da música, o autor do livro didático propõe que o aluno reflita sobre o motivo “A primeira vez que eu...” ser explorado amplamente pelos cronistas, e sugere os seguintes questionamentos: Por que este é um assunto tão comum em crônicas? Qual é a reflexão que o autor faz com base no relato da primeira vez que ele foi ao Rio? Que sentido podemos atribuir à expressão “*noite de vadiagens pela imaginação*”? (FARACO, 2013, p. 36).

A prática de escrita do segundo capítulo possui duas sugestões de atividade de escrita que pode ser seguida pelo aluno: transformar a letra de canção, “A primeira vez que fui ao Rio”, de Renato Teixeira, em um texto de prosa, imaginando a primeira ida ao Rio de Janeiro. A segunda proposta de produção escrita consiste em relatar, em versos, uma dessas “histórias que a vida conta”, ou seja, alguma lembrança do aluno sobre algum evento ocorrido em sua vida. A próxima seção do capítulo dois destina-se às atividades de usos da língua, com atividades de gramática e grafia que utilizam fragmentos dos textos expostos anteriormente (as crônicas, os poemas e a letra de música) para contextualizar a utilização das normas gramaticais no uso da língua.

Com a análise dos dois primeiros capítulos do livro didático *Português: língua e cultura*, observamos que os textos de crônica aparecem de maneira diversificada, tanto na temática como nos autores selecionados, e que as atividades de estudo do texto levam o aluno a compreender, de forma mais ampla, a estrutura da crônica, assim como os sentidos dos textos.

Acreditamos que a formação do sujeito leitor deste período (Ensino Médio) deve ser permeada por questionamentos, porém o professor precisa ter clareza ao abordar tais relações estabelecidas pelo material didático, fornecendo aos alunos a possibilidade de ampliação de tais categorizações e ressaltando a importância de perceber que a arte – literária no caso – não possui uma conceituação fechada e imutável, e que categorias de gêneros transitam de forma natural.

Os capítulos subsequentes do material didático são compostos pelos capítulos 3 e 4 que se detêm no gênero “conto” e o capítulo 5 destinado ao estudo do “romance”. Interessante observar, no livro didático analisado, o fato de, nos capítulos destinados à literatura (capítulos

seis a nove), não figurar nenhum texto de crônica. Aliás, ao conceituar o texto literário como componente de manifestações culturais, na sequência temos o seguinte comentário:

Algumas vezes, incluímos também na literatura crônicas (discutidas nos capítulos 1 e 2), obras ensaísticas ou de outra natureza. E fazemos isso em razão das grandes qualidades que esses textos revelam, seja pelo modo como apresentam seus temas, seja, particularmente, pelo modo como trabalham com a língua. (FARACO, 2013, p. 89).

Nos capítulos que se propõem ao estudo da literatura (quatro no total), verificamos a já tradicional sequência histórica e dividida nos períodos estéticos. O livro didático apresenta a história da literatura brasileira, iniciando com o período colonial (dando ênfase às obras de Gregário de Matos e do padre Anchieta), passando pelo Arcadismo, Barroco, Romantismo e Realismo, sempre citando os principais autores e obras de cada período.

Um ponto importante dos capítulos destinados ao estudo da história literária é que, geralmente, as obras de época são relacionadas com letras de canções atuais. Por exemplo, no capítulo destinado ao estudo do Arcadismo, encontramos uma atividade com a letra da canção “Casa no campo”, de Tavito e Zé Rodrix, em conjunto com um fragmento de uma reportagem do historiador Eduardo Bueno que trata do período da Inconfidência Mineira. A atividade sugere que os alunos relacionem os dois textos, analisando-os em relação ao período da Inconfidência Mineira e a influência dos escritores árcades com a revolta.

Contudo, a crônica não recebe nenhum tratamento, não sendo utilizada em nenhum dos capítulos destinados à literatura em atividades de comparação entre os textos de época e os atuais, nem mesmo são abordadas questões referentes ao estatuto literário, ou seja, o que pode ser considerado literário ou não. Apenas encontramos, de modo superficial, uma introdução sobre a definição de literatura (conjunto de obras escritas de ficção, de poesia e de teatro) e sua composição na cultura de determinada sociedade.

Nesse sentido, verificamos atividades constantes nas quais são utilizadas as letras de canções em comparação com textos dos períodos contemplados nos capítulos e, um apagamento dos textos de crônicas no bloco destinado à “História da Literatura”. Esta constatação nos leva a refletir sobre a própria conceituação que o material em análise fornece, considerando o gênero como “menor”, incluída apenas “algumas vezes” na literatura.

Apesar de verificarmos a presença maciça da crônica nas atividades de leitura e produção escrita, que a abordam como gênero textual, ao tratar da crônica em sua relação com a literatura nota-se a concepção ainda convencional sobre cânones literários. A crônica acaba por figurar como texto de apoio para atividades que não se relacionam com o conteúdo de

literatura e, mesmo com o comentário do autor do material sobre a inclusão do gênero no âmbito literário, não encontramos relação alguma estabelecida no material sobre a problemática.

No segundo livro didático analisado, *Vozes do mundo* (CAMPOS, 2013), coordenado por Maria Tereza Arruda Campos e publicado pela editora Saraiva. A coleção é organizada como manual e apresenta várias vozes que compõem o tecido social, os seus discursos, os seus gêneros, colocando em diálogo diferentes textos verbais e não verbais. Tem a proposta de investigar como a língua em uso, transformada em discurso, produz sentido e como tais sentidos dialogam com a vida.

O trabalho com a leitura, que é um ponto de destaque conforme o guia do PNL, está presente em toda a obra, promove o contato do aluno com os mais variados campos estéticos, como o literário e o da pintura (tanto na parte de Literatura como na de Língua), e não estéticos, como aqueles veiculados em periódicos e *outdoors*, placas e em outros vários tipos de suporte que nos cercam no meio social. O eixo literatura é organizado de modo cronológico, da Idade Média à Contemporaneidade, e, concomitantemente, por vezes, por gêneros e temas, dependendo da unidade ou da estética estudada.

Encontramos, no volume 1 da coleção, um material dividido em três partes, Literatura, Língua e Produção de texto. A primeira parte destinada à literatura é composta por seis unidades; a parte dois, que se ocupa das questões da língua, possui quatro unidades; e a terceira parte, composta pela produção textual, possui quatro unidades. Cada unidade do livro didático é subdividida em capítulos, por exemplo, na primeira parte destinada à literatura, a unidade 1 está subdividida em capítulos um e dois. No total, a parte que se refere à literatura tem um total de treze capítulos.

Na parte de Literatura, os textos são organizados segundo um critério, principalmente, cronológico, e concomitantemente, por vezes, por gêneros e temas, dependendo da unidade ou estética estudada. No v. 1, são tratados os conteúdos: Conceito de arte; Literatura, arte e representação; Texto e contexto; Relações entre autor e leitor; Vozes do texto (intertextualidade); Literatura e sociedade; Funções da literatura; Estilo do autor e estilo de época; Literatura medieval; As cantigas medievais; A prosa medieval; Humanismo; Teatro no Humanismo (Gil Vicente); Classicismo; Poesia épica de Camões; Poesia lírica de Camões; Origens da literatura brasileira; Literatura de informação e catequese; Barroco; Barroco em Portugal; Barroco no Brasil; Neoclassicismo (Arcadismo); Neoclassicismo em Portugal; e Arcadismo no Brasil.

No Guia do PNLB (2014), a coleção é apontada como promotora do contato do aluno com os mais variados campos estéticos – como o literário, o musical e o pictórico – e não estéticos – como os veiculados em periódicos, cartazes e em outros vários tipos de suporte que circulam socialmente. Entretanto, a heterogeneidade sociocultural brasileira mostra-se timidamente representada na coletânea, sobretudo quanto à diversidade regional. Os textos, predominantemente, têm como foco a ambientação, a cultura e a produção artística urbanas.

Com relação à literatura, a coleção fornece uma base conceitual consistente para o estudo do fenômeno literário, favorecendo a compreensão da literatura como um processo histórico-cultural e recorrendo a teorias críticas contemporâneas. Os textos selecionados são representativos das diferentes correntes estético-literárias das diversas épocas, na Europa, em Portugal, África e no Brasil. Em geral, as atividades privilegiam a compreensão da trama textual, as relações do texto com seu contexto de produção e a exemplificação das características da estética em estudo, deixando em segundo plano as especificidades do literário.

Na coleção destinada ao professor, encontramos o “manual do professor” ao final do livro. No manual é ressaltado o trabalho com a literatura em diálogo com a fortuna crítica de leitores anteriores, além da ênfase que se pretende dar na discussão com os alunos sobre a natureza do texto literário, ou seja, sua forma de organização específica (estrutura) e o trabalho com a linguagem, levando o aluno a reconhecer que a literatura revela visões da realidade diferentes daquelas reconhecidas normalmente pelas pessoas.

O primeiro capítulo da unidade um, destinado ao estudo literário, apresenta a discussão a respeito do conceito de arte, os modos de pensar a arte, os sujeitos do fazer artístico (o produtor e o receptor) e suas modificações através do tempo. Além disso, aponta a relação entre a literatura, suas formas de representação, e a arte, elencando o aspecto cultural que o fenômeno literário carrega, além de propor atividades de leitura e reflexão sobre o fazer artístico.

Neste capítulo encontramos diversas formas de manifestações artísticas, desde pinturas de Magritte, a imagem da obra “UrinoI” de Duchamp e intervenções urbanas como o grafite, além dos poemas “Poética”, de Manuel Bandeira e “Muitas vozes”, de Ferreira Gullar. Mesmo verificando a diversidade de manifestações artísticas exploradas pelo capítulo e a inserção dos conceitos de arte e literatura, não encontramos nenhum exemplar da crônica como manifestação cultural de nossa sociedade.

No segundo capítulo da unidade um (Literatura), intitulado “Um pacto com o leitor”, há a abordagem dos aspectos referentes ao diálogo entre a literatura e a sociedade, além do debate sobre as funções do texto literário, sua intencionalidade, elencando as finalidades de divertir, refletir ou estimular a imaginação que a leitura literária pode proporcionar. Outro ponto importante verificado no capítulo é a exposição sobre a complexidade da interação entre o leitor e a obra, a qual os autores ressaltam as nuances deste processo relativo à subjetividade do leitor.

Conforme o “manual do professor, os objetivos gerais deste capítulo são: - discutir as relações entre a literatura e a realidade; - levar o aluno a reconhecer as diferentes funções da arte; - discutir as relações entre o trabalho da produção dos artistas e os meios culturais em que vivem o escritor e o leitor. (CAMPOS, 2013).

Prosseguindo o conteúdo do segundo capítulo da unidade um, temos a presença de uma crônica de Fernando Sabino, “O tal da televisão”, texto apontado pelos autores com a função de divertir, pela utilização do humor pelo escritor, mas também é ressaltado o aspecto da reflexão que a crônica proporciona ao tratar da temática das relações cotidianas das pessoas. Nesta crônica, o autor expõe o traço da diferença cultural entre a empregada doméstica e o patrão, fato este que leva o leitor a refletir sobre o modo como os diferentes repertórios culturais se manifestam nas situações de interlocução.

No “manual do professor”, encontramos uma sugestão de avaliação do capítulo que pode ser aplicada pelo professor. Através da leitura de uma crônica de Moacyr Scliar, “ Vinte e uma coisas que aprendi como escritor”, o manual aponta que o texto trata do assunto do próprio ato da escrita, ou seja, da profissão de escritor. A crônica apresenta alguns pontos que o levaram a se tornar escritor, como, por exemplo, se tornar um leitor crítico. Além disso, o texto desconstrói alguns mitos com relação ao status da profissão, sobre a criação literária ser algo sublime ou inacessível.

Contudo, a crônica como pertencente ao gênero literário não é abordada de forma mais explícita em nenhum capítulo destinado à literatura nos livros dos alunos, nem em exercícios ou propostas de leituras e reflexões mais aprofundadas. Encontramos também, neste material, uma abordagem das relações entre textos de época e atuais, quando, por exemplo, o livro trata da literatura medieval e faz um paralelo com o filme “Senhor dos anéis”. Porém, a crônica não aparece em nenhuma relação com obras literárias de épocas anteriores.

Nesse sentido, apontamos que, nos capítulos iniciais do material que se propões à discussão das formas de representação da arte e cultura, a crônica poderia figurar como um

exemplo atual e de significativa importância em nossa cultura, principalmente se considerarmos os números de publicações impressas e ambientes virtuais nos quais a crônica transita.

No capítulo quatro da unidade dois, destinado ao Humanismo, o gênero crônica aparece, em seu modelo tradicional de texto historiográfico, através da obra de Fernão de Magalhães, enfatizando a importância deste autor como responsável por incluir nas narrativas dos feitos reais os acontecimentos relacionados ao povo. Além disso, no fragmento exemplificando a crônica de Fernão Lopes, o livro didático mostra quem eram os leitores do período, a elite intelectual, e as motivações de leitura, busca pelos relatos históricos.

No livro *Vozes do mundo* (CAMPOS, 2013), verificamos, apesar de não ser este o objetivo da análise, que nas unidades de produção textual a crônica aparece com mais frequência do que nas unidades de literatura. Segundo o “manual do professor”, os objetivos gerais do capítulo dois da unidade um, destinada à produção textual, são que os alunos, após o final do capítulo, sejam capazes de ler e compreender o contexto de produção e os elementos de composição do gênero, além de produzir crônicas com base nos conhecimentos adquiridos.

Mais um texto de Fernando Sabino é contemplado agora na unidade de produção de texto, com o título “A última crônica”. O texto é utilizado para a realização de vários exercícios que abrangem as características da construção do texto, como o contexto de produção, os sentidos do texto e os elementos de composição.

As questões propostas sobre o contexto de produção levam o aluno a refletir a respeito da posição do cronista e da matéria prima de seu trabalho, quando questiona a dificuldade de encontrar assunto para o texto, além de apresentar definições para o gênero crônica:

1. Releia o primeiro parágrafo da crônica.
 - a) O cronista expõe as dificuldades para encontrar um assunto sobre o qual escrever. Que finalidade tem, provavelmente, a inclusão dessa informação no texto?
 - b) Ao apontar as possíveis matérias para seus textos, o cronista apresenta também uma possível definição do gênero. Qual é ela?
 - c) A crônica que escreve confirma essa definição. Explique como.
2. Para dizer como gostaria de escrever sua crônica, o narrador cita “o poeta” sem mencionar seu nome. Trata-se de Manuel Bandeira, e este é um trecho do poema em que aparece o verso citado.

O último poema

Assim eu queria meu último poema

Que fosse terno dizendo as coisas mais simples e menos intencionais

[...]

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

- a) Os elementos simples que fazem parte da vida transformam-se em matérias essenciais para a produção do último poema. O que faz com que eles ganhem essa nova dimensão?
 - b) Que relação há entre o conteúdo desse poema e a cena narrada em “A última crônica”?
3. As crônicas costumam ser tão efêmeras quanto as notícias do jornal ou da revista em que circulam. Ambas se ocupam do mesmo objeto: o cotidiano.
- a) Que elementos da crônica de Fernando Sabino poderiam ser associados ao cotidiano, ao efêmero?
 - b) Embora escrita originalmente para ser publicada em jornal, “A última crônica” passou a fazer parte de livros e de diversas antologias. Isso indica que ela é mais duradoura que o previsto para as crônicas. Que elementos nela trabalhados garantem sua atualidade? (CAMPOS, 2013, p. 332)

Através dos questionamentos apresentados, verificamos que há uma preocupação do material didático em explorar os aspectos relacionados ao contexto de produção da crônica. A ênfase em atividades que apontam para as especificidades do gênero, como o tratamento dispensado à temática do cotidiano, a aproximação que o cronista expressa com o leitor (buscando a adesão do mesmo para a observação de fatos do dia a dia), faz com que haja um mergulho, por parte do aluno, no universo da crônica.

Ao propor como atividades de compreensão do texto questões que tratam da conceituação da crônica como um fazer literário, o material didático contempla um ponto importante de reflexão, por parte do leitor, ao considerar as especificidades do gênero. Além disso, as questões também abordam as dificuldades vivenciadas pelo cronista em relação à escolha de assunto da crônica, evidenciando o fato de o cronista ser um escritor que, semanalmente, publica um texto inédito.

Os exercícios ainda contemplam a relação entre o motivo da crônica (a dificuldade de encontrar assunto para a crônica) e o poema de Manuel Bandeira, o qual é citado pelo cronista no decorrer do texto. As atividades explicitam as relações possíveis entre literatura e jornalismo, enfatizando o caráter fronteiro do gênero, que pode proporcionar o trânsito entre as duas linguagens. Além de explorar o aspecto de permanência de determinadas crônicas, em decorrência do tratamento com a linguagem, dispensado pelo autor, e da abordagem subjetiva que explora os sentimentos, fornecendo certo lirismo ao texto.

Com a exposição destas propostas de atividades, encontramos um roteiro interessante para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, pois o mesmo leva os leitores a refletir sobre as especificidades do gênero crônica em relação aos diferentes textos literários como, por exemplo, o poema. Além de proporcionar ao aluno a análise das relações entre o fazer literário e o jornalístico, atribuindo à crônica o caráter fronteiro, característico do gênero.

As atividades propostas com o título de “os sentidos do texto”, centram-se em questões de compreensão textual, como, por exemplo, as características dos membros da

família reveladas por informações contidas no texto, com perguntas do tipo: “O que é possível saber sobre a posição social dessas pessoas? Como essa informação aparece no texto? Transcreva um trecho da crônica que comprove sua resposta. ” (CAMPOS, 2013, p. 332). Além destas questões, também encontramos atividades que exploram os efeitos de sentido que o uso de diminutivos e antecipações proporcionam.

Com relação aos elementos de composição, o livro didático dedica um bloco de atividades que enfatizam as nuances da crônica como gênero textual, em oposição a outros textos presentes no jornal, utilizando uma citação de Lourenço Diaféria como base para as questões:

[...] A crônica existe para dar credulidade aos jornais, saturados de notícias reais demais para serem levadas a sério. A crônica descobre as pessoas no meio da multidão de leitores. Ela revela ao distinto público que, atrás do botão eletrônico, existe um baixinho resfriado e de nariz pingando, que assoa e vocifera. A crônica serve para mostrar o outro lado de tudo – do palanque, das torres, de eclipses, das enchentes, dos barracos, do poder e da majestade. Ela não consta no periódico por condescendência. A crônica é a lágrima, o sorriso, o aceno, a emoção, o berro, que não tem estrutura para se infiltrar como notícia, reportagem, editorial, comentário ou anúncio publicitário no jornal. E, contudo, é um pouco de tudo isso. (DIAFÉRIA 1981 apud CAMPOS, 2013, p. 333).

Após o trecho citado, o aluno é questionado sobre o que distingue a crônica dos outros gêneros jornalísticos, de que maneira é manifestada, em “A última crônica”, as características do gênero e quais assuntos, segundo o depoimento de Diaféria, não teriam espaço nos outros gêneros do jornal que não na crônica. Além disso, as atividades apontam para os aspectos da linguagem utilizada na crônica de Sabino e que a caracterizam como literária, propondo que os alunos transcrevam trechos do texto que reproduzam os sentimentos explicitados na crônica. Finalizando as atividades com a crônica de Fernando Sabino, encontramos um fragmento de explicação reforçando o caráter transitório da crônica entre literatura e jornalismo, e ressaltando a presença do cotidiano na temática do gênero.

Ainda nesta unidade (capítulo dois da parte dedicada à produção de texto), encontramos a crônica de Luis Fernando Verissimo, intitulada “Choque cultural”, como exemplo das possibilidades de realização do gênero. Os autores do material didático exemplificam a diversidade de finalidades que a crônica pode abarcar, como por exemplo: contar uma história, propor reflexão acerca de um assunto, lembrar fatos e pessoas e criticar acontecimentos da realidade. Porém, o livro didático ressalta que esta classificação não esgota as possibilidades da crônica, caracterizando-o como “gênero híbrido”. Deste modo, é exemplificado pela crônica de Verissimo a possibilidade de encontrar, numa mesma crônica, a

mescla de sequência narrativa e comentários críticos, ou ainda o fato de tratar de uma lembrança.

Ao lado da crônica “Choque cultural”, o livro didático apresenta quatro blocos coloridos com o título “análise”. O primeiro bloco aponta para o fato de o título da crônica antecipar o conflito explorado na crônica e propõe uma questão de interação: “Ao ler somente o título, quais informações o leitor pode antecipar sobre os fatos que serão narrados na crônica? ” (CAMPOS, 2013, p. 334). O segundo tema dos blocos de análise aborda a proximidade com o leitor, propiciada pelo uso da primeira pessoa e pela exploração de uma situação cotidiana pelo cronista.

No terceiro bloco de análise verificamos a seguinte constatação: “Explorar os estereótipos é um dos recursos usados em crônicas para produzir efeitos de humor. ”. Após esta afirmação, seguem os questionamentos: “Esse recurso também está presente nessa crônica de Verissimo. a) Que imagem estereotipada de mulher o texto retrata? b) Transcreva trechos do texto que caracterizem essa imagem de mulher. c) De que forma essa caracterização da mulher contribui para a construção do humor no texto? ” (CAMPOS, 2013, p. 334). Por meio destes apontamentos, o material didático estabelece a relação entre o humor apresentado na crônica, e a utilização de estereótipos bem demarcados, no caso, a mulher fútil, fazendo com que o riso seja despertado no leitor.

O último bloco de análise da crônica enfatiza a linguagem informal do texto e questiona: “A relação do casal de namorados é apresentada com exageros para produzir humor e para criticar determinados comportamentos. a) Em que situações esse exagero se faz presente? b) Que comportamento social é criticado por meio dessas situações? ” (CAMPOS, 2013, p. 334). As perguntas refletem os recursos de linguagem usados pelo cronista para criar efeito de humor, além de levar o aluno a verificar, no texto, as palavras que representam essa característica.

A presença destes blocos de análise junto à crônica é um fator relevante para a compreensão do texto, pois possibilita ao leitor um direcionamento para se aprofundar em questões relacionadas à composição da crônica, como, por exemplo, a utilização de uma linguagem que se aproxima do leitor, assim como refletir sobre o assunto abordado pelo texto. Nesse sentido, enfatizamos como ponto positivo a análise que se apresenta junto ao texto, pois, a mesma nos fornece base para a compreensão mais aprofundada de questões pertinentes abordadas pela crônica, como, por exemplo, os estereótipos e o preconceito. Assim, a construção de significado propiciada por este tipo de auxílio de análise leva o leitor a refletir além da superficialidade do texto.

Seguindo o capítulo dois de produção textual, verificamos o conteúdo de produção de texto com a proposta de escrita de uma crônica, tomando como base uma cena cotidiana. São oferecidas ao aluno três imagens: uma mulher tocando violino, um homem passeando com vários cachorros e uma cena de uma criança, andando em cima de um burro carregado com dois cestos, seguido por um garoto de bicicleta, por uma rua de paralelepípedos. As cenas podem servir de base para que o aluno reflita sobre uma cena cotidiana para escrever sua crônica.

Para finalizar o capítulo, mais uma crônica, agora de Clarice Lispector, “Precisa-se”, aparece como objeto de comparações entre gêneros, no caso entre a escrita literária e os classificados de jornal. Por meio da crônica, os autores ressaltam os aspectos da subjetividade do escritor de textos literários em oposição a textos de caráter utilitário. As atividades que seguem à apresentação do texto abarcam questões de comparação entre o gênero classificados e crônica, a fim de que os alunos possam identificar, através das marcas de cada gênero, as diferenças entre os dois textos.

1. Que tipo de informação o leitor espera encontrar ao ler uma crônica com o título “Precisa-se”?
2. O texto traz marcas do gênero *classificados*.
 - a) Que características são essas?
 - b) Que elementos do texto subvertem as características do gênero *classificados*?
 - c) Dê exemplos que comprovem sua resposta anterior.
3. Esse texto é uma crônica que foi publicada em um jornal.
 - a) Por que esse texto pode ser considerado uma crônica?
 - b) O que diferencia a função original da crônica da dos classificados?
 - c) Que sentidos são acrescentados ao texto com a junção desses dois gêneros? (CAMPOS, 2013, p. 338).

As atividades propostas para a crônica de Clarice Lispector direcionam o leitor no sentido de antecipar, por meio do título, o assunto da crônica, além de abordar questões comparativas entre os gêneros textuais presentes no suporte jornal. Interessante observar, nesta atividade, o questionamento de pertencimento do texto ao gênero crônica e os motivos pelos quais ele pode ser considerado como tal. Contudo, não trata, em nenhum momento, mais especificamente sobre a especificidade literária da crônica, mas fornece uma brecha para o professor inserir o assunto junto aos alunos, caso seja o mesmo profissional que leciona a disciplina de produção textual e literatura.

Conforme o Guia PNLD:

No que diz respeito ao trabalho com **Literatura** caberá ao professor incentivar o aluno mais efetivamente a ler as obras literárias das quais foram extraídos os trechos para reflexão, estudo e análise propostos pela coleção. Será necessário, também, aumentar o volume de propostas de atividades que levam o aprendiz à fruição estética e à apreciação crítica da produção literária, habilidades necessárias à formação do leitor de literatura, aspecto pouco explorado na coleção. (BRASIL, 2014, p.69)

Com isso, concluímos que, apesar de figurar de forma relevante no livro analisado, *Vozes do mundo* (CAMPOS, 2013), o gênero não é relacionado aos conteúdos destinados ao ensino de literatura, ou seja, ao questionamento do que caracteriza um texto como literário, geralmente apresentado nos primeiros capítulos do primeiro ano do Ensino Médio. Além disso, notamos a marcante presença da crônica na parte específica de produção de texto (fato que deve ser valorizado), sendo ela utilizada como recurso de análise estrutural e classificatória de textos.

No “manual do professor”, encontramos, como objetivos específicos deste capítulo de produção textual, as habilidades que os alunos devem alcançar ao final do capítulo: - reconhecer as possibilidades de realização da crônica; - compreender o uso de recursos para produzir determinados efeitos de sentido de acordo com a intencionalidade do autor; - planejar, escrever, avaliar e reescrever uma crônica.

Neste sentido, sinalizamos para uma abordagem do material didático que possibilite relacionar os capítulos iniciais de literatura, nos quais são apresentados os conceitos iniciais sobre arte literária, suas relações com a cultura e dos produtores e receptores destes objetos, com os capítulos iniciais de produção de texto, nos quais encontramos um vasto material de textos de crônica. Assim, com a intersecção sobre o questionamento estético das produções artísticas e dos textos de crônicas que circulam nos jornais, podemos levar os leitores a reflexão dos conceitos de arte literária, e não apenas a serem produtores de textos que sejam classificados como crônica.

A coleção *Novas Palavras* (2013), publicado pela editora FTD, e organizado por Emília Amaral et al. (2013) é categorizada como manual, sendo composta de três volumes, cada um deles dividido em três partes – “Literatura”, “Gramática” e “Redação e Leitura” – que se organizam em capítulos. Os tratamentos dos eixos leitura, literatura, produção escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos não se articulam de modo explícito, mas o Manual do Professor considera isso como flexibilidade que “desobriga o uso linear do livro didático”, deixando ao professor a tarefa de promover a conexão entre os blocos que compõem os volumes.

As atividades de leitura atravessam todas as partes de cada livro da coleção, predominando a leitura do texto literário no bloco denominado “Literatura”. Já em “Redação e Leitura” e em “Gramática”, comparecem outros gêneros de outras esferas.

O ensino de literatura pauta-se pelo estudo dos estilos de época, em ordenação cronológica crescente. A coleção investe na história da literatura, mas abre espaço para a leitura do texto literário, por meio de farta coletânea e de atividades que tomam obras literárias (ou fragmentos de obras) como exemplares de um tempo histórico, mas que também dão oportunidade ao aluno de dialogar com o texto e vivenciar a experiência de ler literatura.

Em “Literatura” estudam-se os estilos de época. No volume 1, após dois capítulos introdutórios que tratam de conceitos básicos de literatura, seguem-se outros oito, que contemplam os estilos de época do Trovadorismo ao Neoclassicismo brasileiro.

Internamente, os capítulos de “Literatura” se compõem de seções e boxes cuja distribuição, frequência e ordenação não são fixas. A seção “Primeira leitura” traz o texto inicial do capítulo, representativo do estilo de época que será estudado, precedido ou não de contextualização; “Em Tom de Conversa” propõe uma aproximação inicial do estudante com o texto; “Leitura” apresenta um segundo texto ligado ao tema do capítulo; “Releitura” traz questões – ora discursivas, ora objetivas – acerca do texto; “Leitura de imagem” traz a reprodução de pinturas e fotografias; “E mais...” traz sugestões de oficinas variadas, envolvendo expressão corporal, encenações ou debates.

Os textos vêm acompanhados por um glossário (“A palavra no texto”) e, em alguns casos, de um box com informações sobre o autor. Em um mesmo capítulo podem ser encontradas várias seções de “Leitura” e “Releitura”, em meio às quais vão sendo apresentados conceitos teóricos, por vezes retomados em boxes laterais. A seção “Comentário” procura associar ao texto lido aspectos teóricos relativos à estética literária em estudo, informações acerca das características do texto, do autor ou do contexto do texto; a seção “Navegar é preciso” traz mais informações sobre o tema do texto ou sobre o tópico em estudo, remetendo o leitor a CDs, filmes e à internet. Há ainda *links* contendo a explicação de palavras ou conceitos que surgem ao longo da exposição teórica. Um quadro síntese dos tópicos estudados fecha a parte teórica e a seguir vem a seção “Atividades”.

Ao final do livro didático, encontramos a parte intitulada “Conversa com o professor”, na qual encontramos as orientações para o professor no uso do material didático como instrumento auxiliar de ensino. Com relação ao ensino de literatura, o manual orienta o professor a ter em mente a formação de um leitor de textos literários proficiente, utilizando como subsidiária para esta formação a história literária. O manual aponta que a coleção busca

um equilíbrio entre o ensino tradicional de história literária e o estudo interno da literatura, e que a leitura deve ser o ponto de partida e de chegada dos estudos literários, utilizando-se de elementos históricos, políticos, sociais e estilísticos para sua compreensão política.

No primeiro capítulo do material didático, destinado à literatura, encontramos a exposição sobre o conceito de arte, enfatizando a relação desta com a imagem (pinturas e fotografias) e com as palavras, ou seja, as produções literárias. O livro didático explora o conceito da arte da palavra, buscando familiarizar os alunos sobre questões estéticas, e que a literatura carrega e aponta para uma definição que abarca dois aspectos opostos da arte literária: ao mesmo tempo que ela é invenção, criação artística, a literatura também imita a realidade, utilizando fatos reais como matéria prima para a criação. Conforme o manual do professor, neste capítulo, o aluno deve compreender que o que distingue a literatura é a sua dimensão ficcional.

Com o intuito de explorar esta relação ambivalente que a literatura possui, imitação da realidade e invenção, o material propõe a leitura de uma crônica de Mário Quintana, “Pausa”. O texto é caracterizado pelos autores como “pequena crônica”, e tem o objetivo de levar o leitor a refletir sobre as atitudes, tanto do escritor como do leitor frente ao texto literário. No livro didático é apontado o questionamento, proporcionado pela crônica, sobre o ofício, a arte do escritor, tecendo comentários sobre a relevância do papel do artista (no caso o escritor) e do texto literário para a sociedade, levando o leitor a pensar sobre a importância da literatura.

No manual do professor encontramos os objetivos a serem alcançados com a leitura desta crônica, que deve levar os alunos, ao final do capítulo, às seguintes habilidades: ler e interpretar uma crônica de caráter reflexivo sobre a criação literária; aprofundar as discussões sobre as características da obra literária e sobre as relações entre literatura e realidade; distinguir senso poético, bom senso e senso comum.

Após a apresentação da crônica “Pausa” encontramos o seguinte comentário:

Nesta pequena crônica, Mário Quintana reflete sobre suas atividades de escritor e leitor de poesia. O tema do texto é colocado de maneira direta e, aparentemente, até simplista: escrever e ler poesia não é uma grande perda de tempo? E, radicalizando, pergunta com Stechetti: escrever e ler poesia não é uma imbecilidade? (AMARAL, 2013, p.18)

Após a exposição sobre o texto de Quintana, temos algumas atividades com o título “releitura”. Os questionamentos propostos apresentam-se da seguinte maneira:

1. Quais são as duas atividades que o autor interrompe ao pousar os óculos sobre a mesa? Responda traduzindo o trocadilho do primeiro parágrafo.
2. Que imagens ocorrem ao autor ao contemplar os óculos sobre a mesa?
3. A inquietação provocada pela necessidade de captar a “imagem – poema” dos óculos leva o autor a pensar em sua profissão de escritor e de poeta. Mais ainda, leva-o a pensar na função da poesia. Seu senso comum (Sancho Pança) entra em conflito com seu senso poético (Dom Quixote).
 - a) O que são os óculos, segundo o senso comum?
 - b) Segundo o autor, por que existe em nós a necessidade de recriar as coisas e a vida em imagens?
 - c) O autor consegue explicar essa necessidade?
4. Diante da “insolubilidade da coisa”, o autor resolve passar o problema para o leitor. Segundo ele, qual é a função do poeta?
5. “... o melhor é repor depressa os óculos no nariz”. Qual é o significado desse conselho? (AMARAL et al., 2013, p. 18-19).

As atividades expostas baseiam-se na compreensão do texto explorando o aspecto subjetivo, o qual a crônica enfatiza, e as relações entre a realidade e a criação, levantando o questionamento sobre a função da literatura e, conseqüentemente, do escritor. Nesta atividade, podemos inserir, também, o debate sobre o estatuto literário da crônica, principalmente pelo fato de o texto de crônica tratar de aspectos da realidade e da recriação destes, por meio da escrita. Nesse sentido, é possível ao professor introduzir a polêmica sobre as discussões no que se refere à arte e à literatura, enfatizando que as artes respondem a uma necessidade humana de romper os limites do senso comum e possibilitar a visão da realidade de uma maneira diferente e mais profunda.

No segundo capítulo da parte de literatura, intitulado “O texto literário”, observamos apontamentos sobre os níveis de leitura, as expectativas do leitor e sobre os gêneros literários, abarcando dentro destes os tipos de gêneros do discurso, apontando os tipos de narrador e de discurso. Ao tratar mais especificamente do gênero dramático e fornecer suas características, os autores do material didático o relacionam com a crônica de Luis Fernando Verissimo, “Preto e branco”. A comparação entre os gêneros – crônica e texto dramático – baseia-se no fato de ambos utilizarem de forma semelhante, ou seja, do uso do discurso direto, sendo que na crônica o escritor atribui certa dose de humor ao utilizar-se da estrutura do texto teatral, parodiando-o. Verissimo inicia a crônica com uma epígrafe de Tom Stoppard: “escrevo peças porque escrever diálogos é a única maneira respeitável de você se contradizer.”

A crônica, escrita em forma de diálogo, possui uma introdução na qual o autor fornece as informações da cena que será narrada. Deste modo, Verissimo parodia as rubricas de uma peça teatral através do primeiro parágrafo, no qual descreve a cena que será representada pelos dois lados do autor, o preto e o branco. O texto segue com a discussão

entre o “homem de preto” e o “homem de branco”, demonstrando as contradições, o duplo do autor.

Os exercícios de compreensão que seguem após a crônica são atividades que levam o aluno a verificar questões como:

1. Releia a epígrafe utilizada por Verissimo e responda: que característica do gênero dramático motivam Tom Stoppard a escrever peças de teatro? Explique.
2. Uma peça de teatro geralmente não tem narrador. Seu texto é constituído essencialmente de diálogos. O autor, no entanto, entremeia o texto de rubricas. Essas rubricas têm características narrativas e descritivas. Identifique, na crônica, o parágrafo que parodia a rubrica de um texto teatral.
3. O primeiro parágrafo atribui um significado alegórico aos personagens, que representam os dois lados ou personalidade conflitantes do autor.
 - a) Que características do autor são simbolizadas pela cor branca, atribuída ao primeiro personagem?
 - b) E pela cor preta, atribuída ao segundo personagem? (AMARAL et al., 2013, p. 35).

A exposição das atividades citadas reflete a preocupação em fornecer ao leitor uma reflexão sobre os diferentes tipos de textos pertencentes ao gênero literário e seus entrelaçamentos, além de demonstrar que a escrita literária, apesar de possuir classificações, não se restringe a modelos sistematizados, possuindo certa liberdade de criação. Neste sentido, podemos apontar para os alunos, em decorrência destas questões, a característica da crônica de ser um texto que transita entre os gêneros literário e jornalístico, enfatizando os elementos que fornecem à crônica características literárias, além da possibilidade de discussão do próprio conceito de literatura.

Para finalizar, temos uma proposta de discussão que associa a crônica de Verissimo, “Preto e branco”, com a crônica de Mário Quintana, “Pausa”, sugerindo que o aluno verifique a relação entre as cores preta e branca, e a quais personagens citados na crônica de Quintana (Dom Quixote e Sancho Pança) cada uma se relaciona e por quê, enfatizando a questão da dupla personalidade do escritor. Além desta relação, também encontramos uma questão que pede a explicação do texto de Verissimo ser considerado uma paródia, aspecto que reside no fato de o cronista explicitar uma intenção crítica ao parodiar estruturalmente a forma característica do teatro.

No capítulo quatro do conteúdo de literatura, intitulado “O humanismo”, verificamos a presença da crônica histórica, com Fernão Lopes sendo exaltado pela qualidade estética e de método historiográfico desenvolvido pelo cronista. Neste capítulo encontramos a definição da origem da palavra “crônica” e sua relação com o tempo, seguida do seguinte comentário:

Em literatura, designa diferentes subgêneros narrativos. Neste capítulo, refere-se à “narração histórica feita em ordem cronológica”. Modernamente, a partir do século XIX, designa uma narrativa curta, publicada em jornal ou revista, sobre fatos reais ou imaginários do cotidiano; portanto um subgênero intermediário entre o jornalismo e a literatura. (AMARAL et al., 2013, p. 61).

A partir deste comentário, notamos a inserção da crônica como pertencente à literatura, porém, apesar de ser incluída como sendo uma narrativa, o texto ainda é considerado um subgênero. Os autores do material didático ressaltam a transformação ocorrida com a crônica a partir do século XIX e sua presença no jornal e, novamente a intitulam de “subgênero” devido ao seu trânsito entre as áreas jornalísticas e literárias, demonstrando uma concepção ainda tradicional de classificação de gêneros literários nos quais a crônica não se enquadraria.

A crônica é caracterizada como “subgênero narrativo”, nos capítulos direcionados ao conteúdo de literatura, devido ao fato de ser publicada no suporte jornal. Contudo esta assertiva não vem acompanhada de debates ou comentários teórico-críticos sobre o trânsito exercido pelo gênero em ambas as áreas, ou de propostas que levem os alunos – e o próprio professor – a explorar de maneira mais profícua pontos de interesse da crônica como objeto da cultura contemporânea.

Segundo o Guia do PNLD (2014), ao realizar as considerações sobre a parte de “Literatura”, o mesmo considera que:

a coleção investe na história da literatura, mas a linearidade do estudo da história literária é quebrada por leituras intertextuais de textos de diferentes épocas e de diferentes autores. Assim, pelo viés da intertextualidade, a coleção relaciona tradição e contemporaneidade no estudo da literatura. Cada capítulo tem início com propostas de leitura seguidas de atividades que, se enfatizam as características do estilo de época em foco e a compreensão geral do texto, também oferecem ao aluno oportunidades de reflexão e de aproximação pessoal com o texto. Além do uso de textos literários, a exposição teórica estabelece relações entre estes e o contexto histórico, social e político de sua produção. A estratégia geral de organização dos capítulos é oferecer textos seguidos de questões de leitura, situar os estilos em sua época e depois propor atividades relativas a um texto particular, para exemplificar características do estilo estudado. A coletânea literária não contempla satisfatoriamente a Literatura Africana, prendendo-se mais ao cânone literário brasileiro e português. Por outro lado, abre-se espaço para autores contemporâneos ainda pouco estudados em livros didáticos. (BRASIL, 2014, p. 47-48)

De acordo com o exposto, observamos que a coleção prioriza as relações intertextuais como subsídio para uma melhor compreensão, por parte do aluno leitor, do texto literário, oferecendo a ele possibilidades de inferências para a realização de pontes de sentido entre os textos. Assim, ressaltamos ainda a importância da crônica como texto auxiliar para o

desenvolvimento das habilidades leitoras para a significação, por parte do sujeito leitor, de obras literárias de maior complexidade.

Com relação ao conteúdo de “redação e leitura”, no capítulo oito, intitulado “O que é narrar? ”, novamente a crônica aparece, mas agora como proposta de atividade de leitura e escrita. O presente capítulo é destinado ao estudo e compreensão do texto narrativo, seus elementos de composição e suas características, como, por exemplo a relação que o texto narrativo possui com elementos descritivos. Deste modo, encontramos duas crônicas presentes neste capítulo, “Caso de secretária”, de Drummond e “Voando com a bela da tarde”, de Mário Prata.

As atividades que sucedem a crônica de Drummond possuem o título “Em tom de conversa”, e exploram a relação entre os aspectos descritivos e narrativos do texto, com perguntas do tipo:

1. Na sua opinião, o texto é predominantemente narrativo ou descritivo? Por quê?
2. Identifique e transcreva a passagem descritiva presente no segundo parágrafo do texto.
3. Agora conclua: qual é a importância dessa passagem para a compreensão do texto?
4. Escreva um pequeno texto, imaginando a seguinte situação: o homem do texto lido, no dia seguinte ao do seu aniversário, manda um e-mail a um amigo, contando o que aconteceu e descrevendo como se sentiu com a surpresa que vivenciou. (AMARAL et al., 2013, p. 372).

Após estas questões de reconhecimento da presença de elementos descritivos em narrativas, o livro didático apresenta uma questão que aborda a construção do texto: “qual a importância dessa passagem para a compreensão do enredo? ”. E finaliza com a proposta de escrita de um pequeno texto que contenha elementos descritivos dentro de uma narração, imaginando que o homem do texto lido, no dia seguinte ao ocorrido, manda um e-mail a um amigo contando o que aconteceu e descrevendo como se sentiu com a surpresa.

Continuando as atividades, encontramos a crônica de Mário Prata, “Voando com a bela da tarde”. Nesta crônica encontramos a narração do eu do cronista de um episódio ocorrido durante um voo. O narrador estava em seu assento quando entra uma bela moça no avião e senta-se ao seu lado. Logo em seguida, a moça vai até o banheiro da aeronave e volta vestida totalmente diferente, aparentando ser mais velha, fato que se consolida quando a mesma utiliza a maquiagem para deixá-la com a aparência de mais idade. A moça retira uma carta da bolsa, lê, chora e rasga o papel. Após este episódio, ela retorna ao banheiro e volta com a aparência jovem e bela de quando embarcou. O narrador, curioso pelo desenrolar do episódio, espera ver quem esperaria a moça no desembarque. Entretanto, a moça não desce no

destino do narrador e continua na aeronave até Porto Alegre, destino final. Indignado por não saber quem estaria esperando a moça, apela para ligações telefônicas a amigos que moravam em Porto Alegre, sem sucesso.

Os exercícios apresentados após a crônica de Mário Prata, “Voando com a bela da tarde”, não são de compreensão ou interpretativos, mas sim uma proposta de atividades de continuidade da história narrada ou aspectos imaginativos suscitados pela personagem do texto. Verificamos a seguinte proposta de produção com os seguintes questionamentos: “Imagine um enredo para a menina do avião. Por que ela trocou de roupa? O que estava escrito na carta? Para onde ela estava indo? Com quem iria se encontrar? Outra possibilidade: reescreva a narrativa com a menina sendo narrador-personagem.” (AMARAL et al., 2013, p. 375).

Interessante notar neste material que, apesar da exposição de duas crônicas no capítulo, os textos não são explorados em suas relações com a escrita literária ou jornalística. Ambos servem de base para uma produção escrita que tenha como foco a narrativa, pois no capítulo no qual se encontram as duas crônicas temos como referência o estudo do texto narrativo, sua estrutura e características. Assim, verificamos no livro analisado que, apesar da crônica constar no material, as propostas de atividades não aprofundam o debate de questões relevantes tratadas nas temáticas das crônicas, como os afetos, ou questões relacionadas aos recursos utilizados na construção do texto.

Ressaltamos que as atividades propostas no capítulo, que se encontram na parte de redação e leitura, possuem importância significativa para a formação do leitor no ensino médio, principalmente com relação ao contato do aluno com as características da narração e das construções textuais como um todo. Porém, o que apontamos, é o fato de a crônica figurar apenas como exemplo de texto narrativo e, no conteúdo destinado à literatura, ser caracterizado como “subgênero narrativo”, refletindo uma concepção de objeto literário ainda convencional. Neste sentido, atribuímos a importância de ampliação do debate sobre a legitimação de determinadas produções, no caso a crônica, como representativa da cultura e, como certas obras são consideradas literárias ou não.

Os livros didáticos analisados, três no total, sinalizam uma significativa utilização da crônica como texto de leitura e atividades de compreensão e interpretação, fato atribuído, principalmente, às características do gênero, como a extensão mais concisa, que possibilita o trabalho nos tempos e espaços escolares específicos, a linguagem e a temática mais próxima do leitor, além de temas abordados em consonância com o tempo presente. Conforme aponta Pinheiro (2006), uma das possibilidades de trabalho com o texto literário deve ser o de

aproximar as leituras da realidade dos alunos, atendendo as expectativas deles, sem deixar de trabalhar com obras que tragam outras experiências, diferentes de suas vivências.

O que questionamos, entretanto, é o tratamento dispensado à crônica em sua relação com o gênero literário, poucas vezes abordado pelos materiais didáticos. Entendendo que o gênero crônica ainda sofre certo preconceito, por parte de alguns teóricos da literatura, com relação ao seu pertencimento à literatura, constatamos, através da verificação da quantidade de textos de crônica nos materiais analisados, que o gênero está presente de maneira relevante nos conteúdos de produção textual, mas quase invisível nos conteúdos destinados aos estudos literários.

Uma das articulações possíveis para a resolução desta “invisibilidade” seria a intersecção realizada pelo professor ao abordar os conteúdos de produção textual com os de literatura. Contudo, este trânsito entre as duas disciplinas nem sempre é possível, pois, nem sempre, o professor é o responsável pelos dois conteúdos. Apontamos, também, para a importância do livro didático como norteador do trabalho docente, sendo, muitas vezes, o único material utilizado pelo educador. Conseqüentemente, se o material aborda a crônica de maneira superficial ou a aborda como um pretexto para o ensino de outros pontos (como pontuação ou gramática), não deixando espaço para discussões a respeito de suas especificidades literárias, o resultado é o seu apagamento.

Após as investigações sobre a presença do gênero literário crônica no material didático destinado ao primeiro ano do ensino médio, observamos que o mesmo aparece de forma relevante nos livros analisados. Contudo dois fatores chamam à atenção nas análises: primeiro a constância de alguns cronistas já reconhecidos pela crítica acadêmica, como Fernando Sabino e Luis Fernando Verissimo. Segundo, o apagamento da crônica em sua relação com a literatura.

Assim, verificamos que os livros didáticos elegem cronistas que possuem textos que abordam aspectos como humor e ironia, não fugindo muito do que comumente vem sendo apresentado aos alunos ainda nos anos finais da etapa do Ensino Fundamental. Considerando a gama de novos escritores que se debruçam sobre o gênero e que, em seus textos, tratam de temas relevantes como os afetos, as relações humanas em meio à tecnologia, os papéis sociais vivenciados pelos homens e mulheres de hoje, compreendemos que, por meio de atividades de leitura de crônicas e discussões sobre tais temáticas, possibilitaríamos aos nossos leitores uma formação estética e cultural mais ampla.

Ressaltamos que não estamos aqui discutindo a qualidade estética e temática dos textos dos autores apresentados nos materiais didáticos analisados, porém verificamos que,

tanto as temáticas, quanto os autores selecionados para fazerem parte dos livros didáticos, seguem uma mesma linha. Com relação aos temas, podemos verificar uma constância de crônicas humorísticas e Luis Fernando Veríssimo como o autor mais presente nos materiais.

O que apontamos é para a quantidade de novos cronistas que não são contemplados por estes livros didáticos, como, por exemplo, Fabrício Carpinejar, Xico Sá e Martha Medeiros, todos com publicações diversificadas e constantes nos últimos anos. Com relação às temáticas abordadas nos materiais, defendemos a inclusão de crônicas que tratem de questões pertinentes para o jovem de hoje, como os ambientes virtuais, as relações humanas e, principalmente, sobre as questões de gênero, considerando este como uma categoria de análise das relações de poder em nossa sociedade.

No que se refere à inserção da crônica em sua abordagem como pertencente ao gênero literário, notamos um apagamento nos materiais didáticos sobre esta relação. Com isso, evidencia-se um tratamento dispensado à crônica mais propenso a considerá-la como mais um gênero textual, do qual o aluno deve apropriar-se para poder produzir textos do mesmo gênero, do que propriamente uma abordagem que a considere um texto literário. Na maioria dos livros analisados encontramos breves definições das características relativas à linguagem coloquial, ao texto breve e sua estreita relação com o texto jornalístico.

Nesse sentido, salientamos o que Simon (2015) aponta ao ressaltar que “diferentes textos de cronistas percorrem uma trajetória ambígua entre crônica e reportagem, entre literatura e jornalismo, favorecendo assim certa inclinação para criar um incômodo no leitor, para estimular nele a ampliação de seu repertório crítico”. Além disso, a crônica tem a peculiaridade de instigar considerações a respeito da própria definição de literatura, levando o leitor a questionar e compreender a formação estética da sociedade em que vive.

Reiteramos que a crônica poderia figurar de forma mais presente nas discussões sobre os conceitos de arte e literatura, principalmente abordados no primeiro ano do ensino médio, pois este é o período inicial de contato dos alunos com conceituações teóricas sobre o próprio estatuto literário. Conforme Viegas (2014):

A própria dificuldade de caracterização, contudo, faz da crônica um texto privilegiado para discussões normalmente incluídas nos planejamentos e nos livros didáticos da primeira série do Ensino Médio, momento em que a literatura é apresentada como uma disciplina. Coleções de Literatura para o Ensino Médio invariavelmente dedicam suas primeiras páginas a distinções entre os textos literários e os não-literários. As crônicas podem contribuir muito para essa discussão, que é bastante complexa nos estudos literários contemporâneos. Além de sua importância na iniciação de jovens leitores, a crônica possibilita discussões no âmbito da teoria literária que estão previstas nos planejamentos do Ensino Médio. Esse aspecto, todavia, ainda vem sendo pouco explorado nos livros didáticos. (VIEGAS, 2014, p.56)

Deste modo, concordamos com a autora que os textos de crônica proporcionam amplo material para discussões acerca da própria conceituação do que seja considerado literatura nos dias de hoje, além do caráter iniciático que este tipo de texto breve, porém rico em recursos estéticos, pode proporcionar ao leitor em formação, influenciando na construção do arcabouço tanto crítico como do próprio gosto do aluno.

CAPÍTULO 4

MASCULINIDADES E LITERATURA

4.1 REPRESENTAÇÕES DAS MASCULINIDADES

Ao refletirmos acerca do lugar da crônica no ensino médio e das aspirações dos indivíduos envolvidos no ambiente escolar, consideramos importante articular o ensino de literatura por meio da crônica com questões pertinentes às vivências dos leitores em formação. Elegemos como tema central para focalização dos trabalhos com os alunos do ensino médio a questão de gênero (como categoria de análise das relações de poder entre os indivíduos) e sua representação através da escrita literária.

Neste sentido, torna-se necessário ressaltar o entendimento acerca da conceituação de gênero e como este assunto vem sendo, ou não, abordado na escola. A terminologia gênero, segundo o dicionário Aurélio tem a seguinte definição: “categoria que indica por meio de desinências uma divisão dos nomes baseada em critérios tais como sexo e associações psicológicas. Há gêneros masculino, feminino e neutro. ” (FERREIRA, 2009, p. 975). Entretanto, ao mencionar a divisão de nomes por critérios como sexo e associações psicológicas, notamos que o conceito não é tão simples de ser caracterizado. A utilização do termo gênero como categoria de análise, durante algum tempo, foi relacionada a questionamentos envolvendo fatores que diziam respeito apenas às mulheres. Realmente, o termo ganha notoriedade em decorrência dos movimentos feministas, gays e LGBT ao redor do mundo a partir dos anos sessenta.

Conforme Joan Scott (1995) as feministas começaram a utilizar a palavra “gênero” mais seriamente, no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos. Assim, o gênero acaba sendo utilizado para designar as relações sociais entre os sexos, se tornando uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. Contudo, o uso do termo “gênero” coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade, mas os sistemas de significados, isto é, às maneiras como as sociedades representam o gênero, o utilizam para articular regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência.

A definição de gênero proposta pela pesquisadora feminista Joan Scott tem a seguinte caracterização: “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [e] um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 14). Este conceito se afirmou como categoria de análise e contribuiu para a compreensão dos mecanismos de criação, manutenção e naturalização das desigualdades, sob uma perspectiva relacional entre homens e mulheres. Desde que foi lançado, vem sofrendo modificações, constituindo-se atualmente em algo bastante movediço, amplo e complexo. A produção teórica encontra-se em fase de grande criatividade, diversidade e divergência, articulando gênero com outros marcadores sociais como: classe, raça, etnia, sexualidade, entre outros.

As profundas transformações que, nas últimas décadas, vêm afetando múltiplas dimensões da vida de mulheres e de homens e alterando concepções, sugerem que as diferentes práticas e as identidades sexuais deveriam ser levadas em consideração. Conforme ressalta Louro (2000):

As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do que antes). Elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas. Na verdade, desde os anos sessenta, o debate sobre as identidades e as práticas sexuais e de gênero vem se tornando cada vez mais acalorado, especialmente provocado pelo movimento feminista, pelos movimentos de gays e de lésbicas e sustentado, também, por todos aqueles e aquelas que se sentem ameaçados por essas manifestações. (LOURO, 2000, p. 7).

As concepções sobre as normas que regulam os comportamentos dos indivíduos na sociedade são, deste modo, alteradas de acordo com transformações sociais, históricas e culturais que ocorrem em determinadas sociedades. Levando em conta o avanço tecnológico e o desenvolvimento acelerado dos centros urbanos, novas configurações de comportamento que refletem gostos e desejos tornam-se explícitos. Contudo, permeados por referenciais padronizados e conservadores, ainda fruto da sociedade patriarcal enraizada em muitas culturas, a aceitação e naturalização das diferenças encontra obstáculos a serem combatidos.

Como sujeitos do processo de socialização e de construção de conhecimentos que levam à formação de identidades dos alunos do ensino básico, os educadores devem estar aptos a lidar com questões pertinentes que levem os leitores à reflexão. Com isso, ao propormos a abordagem de leitura de crônicas que tratem da questão de gênero, pretendemos levantar pontos de questionamentos e reflexões sobre o que o discurso literário representa e como esta representação pode ser entendida para uma melhor convivência em sociedade.

Neste sentido, entendemos que a construção dos gêneros (feminino ou masculino) nos indivíduos é resultado do contexto de determinada cultura e com as marcas desta cultura. Assim, as formas de expressão dos desejos e prazeres também são socialmente codificadas e estabelecidas, e as identidades de gênero são, deste modo, formadas e definidas por relações sociais, que são moldadas de acordo com os sistemas de poder de uma cultura.

Neste cenário, a escola, como instância legitimadora e propagadora de normas sociais, é tributária de diferentes investimentos que incutem no indivíduo atributos responsáveis por suportar o cansaço e prestar atenção ao que professores e professoras dizem; a utilizar códigos para debater, persuadir, vencer; a empregar os gestos e os comportamentos adequados e distintivos daquelas instituições. Estes objetivos são para a produção de um homem e de uma mulher considerados civilizados, capazes de viver em coerência e adequação nas sociedades às quais pertencem.

Com isso, pretendemos, através deste trabalho, abordar as relações de gênero em sua articulação com o ensino de literatura por meio de crônicas que tratem do tema das masculinidades. Para tanto, torna-se necessário discutir de que modo o tema das masculinidades vem sendo apresentado no debate relacionado à questão de gênero e a intersecção possibilitada pelo texto literário para tratar destas temáticas. Desse modo, utilizaremos a crônica como objeto de estudo e reflexão para o ensino de Literatura, relacionando o texto literário aos aspectos concernentes às masculinidades presentes em algumas crônicas selecionadas, além de refletir sobre a formação crítica dos leitores em ambiente escolar no que diz respeito à questão do gênero.

Desde o surgimento do movimento feminista e o desenvolvimento das discussões pautadas nas minorias (gays, lésbicas, negros, entre outros) o tema da condição masculina vem ganhando destaque. A partir das décadas de setenta e oitenta do século passado, em países europeus, nos Estados Unidos e Austrália surgem estudos direcionados a pensar o lugar do homem na sociedade.

Deste modo, pesquisadores como Judith Butler, Michael Kimmel, Robert Connell e Elisabeth Badinter iniciam uma série de estudos a respeito da questão de gênero e, dentro deste, alguns vão explorar as configurações da masculinidade, demonstrando o caráter interdisciplinar que envolve a temática. No Brasil, seguindo o contexto múltiplo de áreas de interesse nos estudos sobre masculinidades, encontramos nomes como Sócrates Nolasco, Mirian Goldenberg e Fátima Cechetto, com pesquisas destinadas ao tema.

Judith Butler (2003), ao refletir sobre o conceito de “mulher”, critica a conceituação unívoca que o termo adquire e passa a discutir a questão de gênero em seu sentido múltiplo.

Deste modo, a autora argumenta a respeito das variáveis significativas relacionadas diretamente à esfera de gênero, como raça, classe social, etc.

Assim, ao pensarmos a respeito da conceituação de “homem”, podemos fazer um paralelo com o pensamento de Butler (2003), no que tange à questão debatida mais adiante sobre a masculinidade hegemônica e os padrões normativos relacionados aos modelos de comportamento masculino. Herança da sociedade patriarcal, que centrava aspectos como o poder, a virilidade, a força e a não manifestação de emoções e sentimentos, o homem limitava-se a seguir estas características, correndo o risco de exclusão e questionamentos sobre sua masculinidade caso não se encaixasse neste modelo.

Tomando como base as formulações de Butler (2003) e redirecionando-as aos homens, entendemos que os padrões pré-estabelecidos concernentes ao significado do que é ser homem devem passar também pela análise de variáveis tais como classe social, raça, cultura, entre outras para uma formulação mais consistente sobre o conceito.

Com o enfoque da questão de gênero abarcando aspectos do feminismo, os estudos masculinos ganham força dentro deste contexto. Considerando este aspecto, Cechetto destaca que:

[...] desde o aparecimento do feminismo moderno na década de 1970, a constatação de que os papéis sexuais (relações de gênero) de homem e de mulher variam de cultura para cultura e de época para época chega a ser um lugar-comum, pois atualmente ninguém (ou quase ninguém) acredita mais que as diferenças de comportamento entre os sexos possam ser explicadas somente em termos de diferenças biológicas. (CECHETTO, 2004, p. 51).

Dito isto, observamos que os estudos de gênero vieram contribuir para a discussão das relações humanas e, principalmente, para esclarecimentos relacionados às escolhas e orientações de comportamentos que não levassem em conta apenas as características biológicas, mas, além delas, aspectos históricos, culturais e sociais. Além disso, verificamos as constatações sobre alterações de percepção relacionadas aos papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade. Pensando no desenvolvimento dos conceitos relacionados ao gênero, concordamos com a afirmação de Cecchetto (2004) ao defender a conceituação de gênero embasada nas “construções sociais e psicológicas que se impõem sobre as diferenças biológicas sem, no entanto, desprezar as conexões com essas diferenças”.

Sendo assim, o conceito de masculinidade passa a ser pensado de forma plural, contrapondo a masculinidade hegemônica apresentada como padrão e ideal, às masculinidades subalternas consideradas desviantes, problemáticas ou desprestigiadas.

Ao pensarmos no contexto histórico atual, remetemos a denominações como “pós-modernidade”, “modernidade tardia” ou “avançada” que se ligam diretamente a conceitos relacionados à fragmentação, pluralidade, heterogeneidade, entre outros. Analisando estes pressupostos, verifica-se o quanto vivenciamos um período de incertezas e liquidez, referenciando Bauman (2001) em *Modernidade Líquida*, quando caracteriza de forma eficaz a época pela qual passamos.

Dentro deste panorama, não só a humanidade em geral, mas o homem especificamente experimenta um momento de transformações e adequações necessárias à sobrevivência em sociedade. Conceitos como “masculinidade hegemônica”, “crise da masculinidade”, redirecionamentos dos papéis masculinos e femininos e o significado do que é ser “homem de verdade” tomam proporções significativas no cenário contemporâneo.

Definir o termo “masculinidade” não é tarefa simples. Seguindo os estudos de Badinter (1993), observamos o caráter condicional do termo e, de acordo com a autora, a masculinidade é um atributo sempre a ser conquistado pelos indivíduos do sexo masculino, passando estes por provações permanentes para se tornarem “homens de verdade.”

O princípio de masculinidade baseia-se em certa repressão dos aspectos femininos – do potencial bissexual do sujeito – e introduz o conflito na oposição entre o masculino e o feminino. Contudo, o masculino e o feminino não são características inerentes e sim construções subjetivas, apoiadas em aspectos culturais, sociais e históricos que perpassam a formação humana.

Segundo a autora supracitada, o masculino é construído a partir das relações culturalmente estabelecidas pela sociedade. O modelo ideal de masculinidade perpassa a configuração genética dos sexos se estabelecendo como um padrão ideologicamente social. Ainda segundo Badinter (1993, p. 8): “ser homem ou mulher é antes de tudo uma hierarquia, um lugar na sociedade, um papel cultural, e não um ser biologicamente oposto ao outro” .

Conforme a autora, verificamos que a conceituação dos gêneros, conseqüentemente do “masculino” engloba aspectos concernentes ao ambiente sociocultural no qual o sujeito está inserido, levando em conta não somente as características biológicas de diferenciação sexual, mas tomando como princípio norteador os papéis e lugares estabelecidos em cada sociedade.

Inserido nesta esfera, o conceito de masculinidade agrega aspectos relacionais, tanto no que se refere às mulheres quanto a outros homens. Assim, Kimmel (1998) e Connell e Messerschmidt (2013) repensam e trazem ao debate de gênero a questão da hegemonia e subalternidade, enfatizando as relações estabelecidas entre um padrão de masculinidade

(homem branco, heterossexual, classe média) e outros que se caracterizam como problemáticos ou desvalorizados.

Deste modo, os modelos de homem que não seguem este padrão e a norma estabelecida pela sociedade patriarcal e capitalista tornam-se subordinados, como por exemplo, os gays, as mulheres, as lésbicas, negros, etc.

Conforme Connell e Messerschmidt (2013, p. 245), a masculinidade hegemônica pode ser caracterizada como: um padrão de práticas (coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse.

Ampliando as discussões sobre a hegemonia, os pesquisadores ainda ressaltam o caráter plural do termo masculinidade:

A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

Além das questões referenciadas, outro aspecto relevante ao abordarmos o tema da masculinidade diz respeito à chamada “crise da masculinidade”. Goldenberg (2000) aponta que as mudanças no comportamento masculino e certa liberdade de escolha apontando uma multiplicidade de caminhos, geram conflitos e angústias no homem.

A autora salienta que a crise da masculinidade deve ser vista como uma questão a ser repensada e debatida, devido às mudanças sociais que ocorrem numa velocidade tal que, muitas vezes, não é acompanhada pelas subjetividades individuais. Assim ao pensarmos na crise masculina, devemos levar em conta os aspectos referentes à construção de modelos e estereótipos fixados pela sociedade patriarcal. Em decorrência destes modelos, o homem atual encontra-se num momento de reconstrução de sua própria identidade.

Em uma sociedade na qual determinados indivíduos vêm se distanciando da ideia de que o homem é caracterizado pela violência, virilidade e ausência de emoções, atributos marcadamente destinados ao chamado “homem de verdade”, assistimos ao surgimento do “novo homem”. Este tem agora uma multiplicidade de aspectos a serem desenvolvidos. Segundo Ramos (2000):

Acredito que falar de uma crise de identidade masculina associada ao surgimento de um “novo homem”, que veio se delineando nas últimas décadas, soa como uma tentativa de estabelecer um novo modelo de “ser homem”, que parece sem sentido em circunstâncias em que não cabe falar em unicidade, mas em multiplicidade. No atual contexto – devido à flexibilização de certos aspectos da vida social – os sujeitos se tornaram mais plásticos e as identidades, conseqüentemente, mais flexíveis e plurais. (RAMOS, 2000, p. 58).

Formado na sociedade pós-moderna, na qual velocidade, fragmentação e pluralidade são termos de primeira ordem, o homem de hoje encontra-se num ambiente onde a formação identitária do sujeito abrange múltiplas opções. Daí resultar a crise da masculinidade. Aprofundando um pouco mais a discussão, Ramos (2000) ainda enfatiza que a crise de identidade está calcada em uma necessidade de classificação que não cabe mais num mundo onde as fronteiras foram “borradas”, ou seja, num mundo permeado por certa reordenação.

Além disso, acatamos as afirmações de Corbin e Courtine (2013), quando ressaltam o reconhecimento de uma crise na identidade e na imagem do homem, que vem se desenvolvendo desde meados do século XX. Relacionado à percepção de uma crise da masculinidade, os autores apontam como um desencadeador deste fenômeno a percepção da virilidade como indicador de masculinidade, afirmando que a virilidade antes percebida como a representação do modelo arcaico dominante do homem, baseado na força física, na potência sexual e na autoridade, hoje se configura de maneira distinta, não mais utilizando o modelo hegemônico como ideal, aí gerando a chamada crise.

Pois, em uma sociedade na qual não se enquadram mais estas características como representantes do homem, o pesquisador ressalta um paradoxo da virilidade na contemporaneidade que se instala na forma de compreender como uma representação antes baseada na força, na autoridade e no domínio venha parecer frágil, instável e contestada. Com isso, vivenciamos uma época de contradições entre o modelo arcaico dominante e as transformações ocorridas na política, sociedade e cultura ao longo do tempo e que exigem novas configurações das identidades sexuais, redefinindo os papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade. Assim, Corbin e Courtine (2013, p. 9) afirma: “que o masculino tenha vindo a suplantado o viril é bem sinal que, decididamente, há algo que mudou no império do macho.”

Neste sentido, Louro (2000), afirma que:

A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados, e são participantes ativos na construção de suas identidades. Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma

pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou "jeitos de viver" sua sexualidade e seu gênero. (LOURO, 2000, p. 21).

Considerando que as formas como construímos nossa identidade, e com ela nossas escolhas tanto sexuais como de gênero, são mediadas pelas instituições sociais e, principalmente pela escola, é necessário refletirmos sobre o papel dela na formação dos sujeitos. As marcas permanentes que atribuímos às escolas relacionadas à construção identitária não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores.

Mesmo considerando a importância que a subjetividade do indivíduo tem nas escolhas que o sujeito vai realizar, os conceitos e normas de comportamento adquiridos socialmente vão refletir de forma relevante na personalidade do aluno. Assim, não atribuímos à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar ou determinar de maneira definitiva as identidades sociais. Contudo, é preciso reconhecer que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido e constituem parte significativa das histórias pessoais.

Abordando de maneira mais específica a questão de gênero como categoria de análise das relações de poder, e compreendendo que as masculinidades são um constructo dependente de fatores sociais, culturais e históricos, Nolasco (1993) aponta: “no processo de socialização de um menino, surgem dúvidas que jamais se extinguem acerca do seu comportamento sexual, produzidas pela família e pela escola. Por meio dessa dúvida se estabelece o que é esperado de um menino: virilidade, agressividade e determinação”. (NOLASCO, 1993, p. 18)

Um fator relevante para reflexão sobre a questão do tratamento da temática de gênero na escola está relacionado à própria discussão sobre a sexualidade que ocorre (ou não) nos espaços escolares. Louro (2000) enfatiza que na escola a sexualidade encontra um paradoxo, pois ao mesmo tempo que a instituição é responsável por instruir e propagar comportamentos considerados aceitáveis e normais para a sociedade, ou seja, a heterossexualidade como padrão, a escola acaba por instituir certa invisibilidade para as discussões sobre o assunto. Assim, a pesquisadora conclui que:

Na escola, seja pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos distantes e contraditórios. (LOURO, 2000, p. 25).

O cenário educacional brasileiro, no que se refere às discussões de gênero, vem sofrendo um retrocesso significativo no que diz respeito às políticas educacionais voltadas para discussões sobre a diversidade. Desde o ano de 2009, organizações latino-americanas da sociedade civil vêm desenvolvendo campanhas que refletem as preocupações sobre um modelo de educação não sexista e antidiscriminatória, que no Brasil em 2011 resultou na produção do Informe Brasil – Gênero e Educação. O Informe foi apresentado ao congresso Nacional e no mesmo ano em audiência pública à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), em Washington (EUA).

Conforme Carreira (2016):

Um dos principais questionamentos apresentados no Informe refere-se ao entendimento de setores governamentais e da sociedade civil que no Brasil os desafios da garantia dos direitos das mulheres e, de forma mais ampla e relacional, a equidade de gênero (entre homens e mulheres) na educação já foram “resolvidos”. (CARREIRA, 2016, p. 27)

Deste modo, verificamos a movimentação de setores da sociedade civil em torno de propostas que visem à exposição e debate de temas que abordem as relações humanas dentro do ambiente escolar. Entendemos que a escola se torna lugar essencial destes questionamentos por ser responsável pela formação intelectual do cidadão e que, nos dias de hoje, muitas famílias tributam à escola o desafio de formação integral de seus filhos, através de parâmetros comportamentais e emotivos.

A preocupação com os debates de gênero e sua inclusão nos ambientes educacionais ocorre de forma relevante verificada também pelas recomendações da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), através de campanhas e agendas de recomendações adotadas por países membros, entre eles o Brasil. Uma das iniciativas que consolidam a questão das relações humanas em sua diversidade pode ser verificada na campanha denominada “O Valente não é Violento”, lançada pela ONU Mulheres no ano de 2016. Esta campanha é uma proposta de currículo de gênero para conscientização nas escolas e tem o objetivo de atuar pelo fim dos estereótipos de gênero e comportamentos machistas no ambiente escolar.

No entanto, parece cada vez mais visível a necessidade de debate em torno de temas como preconceito, violência e machismo. Diariamente assistimos a atrocidades praticadas contra mulheres e segmentos descaracterizados como padrão normativo (gays, lésbicas, etc) praticadas por pessoas que se consideram exemplo (hetero) a ser seguido, ainda influenciadas por conceitos homogêneos de classificação. Deste modo, insistimos na necessidade de se discutir com os alunos em formação os aspectos formadores das identidades humanas.

Mesmo sendo visível a necessidade em se discutir a questão de gênero na escola, vivenciamos um contexto político no país marcado por retrocessos no que concerne às políticas públicas relacionadas à educação, influenciado por setores e segmentos conservadores que, muitas vezes, atuam de forma coercitiva com estabelecimentos e profissionais que levam estas discussões para a escola.

As linguagens conceituais que aprendemos socialmente (na escola, na família, na igreja ou em diversas agremiações) são empregadas para estabelecer o sentido direto e não figurativo das palavras, e que a diferença sexual é a forma principal de significar a diferenciação. O gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana. Quando entendemos como o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, começamos a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e das formas particulares, situadas em contextos específicos, como a sociedade constrói o gênero e o gênero constrói a sociedade.

4.2 CARPINEJAR CRONISTA

Considerando a importância em debater a questão de gênero no ambiente escolar temos o objetivo de apresentar aspectos referentes às masculinidades representados na literatura brasileira contemporânea, especificamente nas crônicas do escritor gaúcho Fabrício Carpinejar, a fim de possibilitar a articulação entre o ensino de literatura e o debate sobre gênero no ensino médio por meio da crônica. Entendemos que as discussões sobre as masculinidades envolvem questões do comportamento humano e suas relações. Assim torna-se relevante para uma formação integral do indivíduo o acesso a aspectos relacionados às transformações culturais no ambiente em que o mesmo se insere. Neste sentido, enfatizamos a pertinência em oferecer textos literários que abordem tais questionamentos para que os alunos possam refletir e formar seu pensamento crítico sobre temas relevantes da sociedade, assim como seu gosto estético.

Ao selecionarmos o cronista, levamos em conta a escrita do mesmo sobre a temática das masculinidades, e observamos que Carpinejar se debruça sobre assuntos pertinentes das novas configurações dos papéis sociais que os indivíduos exercem na contemporaneidade. O escritor gaúcho vem inscrevendo sua *persona* e deixando suas marcas literárias na atualidade através de crônicas publicadas semanalmente em meios impresso e eletrônico, além de reuniões de crônicas selecionadas e disponibilizadas em livros. Filho de Carlos Nejar, poeta, ficcionista e crítico literário conceituado no cenário literário, e Maria Carpi, também escritora, formou-se em jornalismo e concluiu mestrado em Literatura Brasileira no ano de 2002.

Fabrizio Carpinejar é poeta, jornalista e mestre em Literatura Brasileira pela UFRGS, além de ter sido coordenador e professor do curso de Formação de Escritores e Agentes Literários da Unisinos. Filho do casal de poetas Maria Carpi e Carlos Nejar, nasceu na cidade gaúcha de Caxias do Sul em 1972. Recebeu diversos prêmios, entre eles o Maestrato/San Marco (2001), Açorianos (2001 e 2002), Cecília Meireles (2002), Olavo Bilac (2003) e Prêmio Erico Verissimo (2006). Carpinejar foi traduzido ao alemão e assinou contratos na Itália e na França. Participou de antologias no México, Colômbia, Índia e Espanha, e vem sendo aclamado por escritores do porte de Carlos Heitor Cony, Millôr Fernandes, Ignácio de Loyola Brandão e Antonio Skármeta como um dos principais nomes da poesia brasileira contemporânea.

Poeta, cronista, jornalista e apresentador, é autor de mais de vinte livros que se dividem entre poesia, crônicas e livros infantis, já recebeu prêmios literários no país como Jabuti, APCA e Olavo Bilac. É apresentador da *TV Gazeta* com o programa de entrevistas “A Máquina”, já atuou na *Rádio Gaúcha* com um programa no qual apresentava crônicas de sessenta segundos semanalmente e que, posteriormente, foram transpostas para o livro *Curinga* (2014), além da rádio *Itapema FM*, onde atuou como comentarista por um curto espaço de tempo.

É autor dos livros de poesia "As Solas do Sol" (1998, 2ª edição, Bertrand Brasil), "Um Terno de Pássaros ao Sul" (2000, 3ª edição, Bertrand Brasil), "Terceira Sede" (2001, 2ª edição, Escrituras), "Biografia de uma árvore" (2002, 2ª edição, Escrituras), "Caixa de sapatos" (2003, Companhia das Letras), "Cinco Marias" (2004, 2ª edição, Bertrand Brasil) e "Como no céu/Livro de Visitas" (2005, Bertrand Brasil) e dos infantis "Porto Alegre e o Dia em que a Cidade Fugiu de Casa" (Alaúde, 2004), "Filhote de Cruz-credo" (Girafinha, 2006) e "Meu filho, minha filha" (Bertrand Brasil, 2007).

Cronista do jornal *Zero Hora*, da revista *Dona* e do *blog* do jornal *O Globo*, nos quais publica semanalmente crônicas inéditas. Palestrante requisitado em cursos de

aperfeiçoamento e eventos literários, também apresenta o *talk show* intitulado “Consultório Sentimental”, junto com José Klein e Francesca Romani, em bares e casas noturnas do país, principalmente no estado gaúcho, além de transmissões radiofônicas deste trabalho que são realizadas pela Rádio Farroupilha. Participa atualmente do programa “Encontro” com Fátima Bernardes na *TV Globo* quinzenalmente às quartas-feiras. Blogueiro entre outras denominações, Carpinejar desponta na mídia atualmente como figura representativa de escritor no século XXI.

O escritor também possui um canal iniciado recentemente no *Youtube*, intitulado “Vem Carpinejar”, no qual ele aparece todas as terças e sextas-feiras, de forma bem-humorada, falando a respeito de afetos e situações relacionadas aos aparatos tecnológicos (*Facebook, Whats App*). Além disso, Carpinejar tem um projeto desde 2016 no Rio Grande do Sul intitulado “Poesia cheia de graça”, no qual visita, uma vez por mês, escolas públicas para fazer os alunos refletirem sobre *bullying* e ter a criatividade estimulada.

A pesquisadora Beatriz Resende (2008) analisa a produção literária recente e identifica algumas constatações no fenômeno literário contemporâneo, como a fertilidade da expressão literária atual, verificada no grande número de publicações, no surgimento de novos escritores, editoras e prêmios literários concorridos assemelhando-se a eventos pop e *cult*. Além disso, a autora evidencia “uma nova habilidade dos escritores contemporâneos: a de serem também uma espécie de *performer*, revelando a *persona* do autor.” (RESENDE, 2008, p. 16).

Carpinejar desse modo identifica-se com essas características do escritor contemporâneo, pois, além da publicação de livros de poemas e crônicas, de diversos prêmios literários concedidos, inclusive de âmbito nacional, o escritor participa ativamente nas mídias eletrônicas, radiofônicas e televisivas, além de uma intensa agenda de palestras e bate-papos realizados por instituições fomentadoras da atividade literária.

Em sua página do *Facebook* o autor compartilha semanalmente crônicas publicadas em outras mídias nas quais atua e frases/pensamentos curtos, além de, através do aplicativo eletrônico *Instagram*, dividir com seus seguidores/leitores momentos íntimos de sua vida privada, como férias no litoral carioca ou preparativos para apresentação de um importante evento literário nacional, no qual foi selecionado para entrega do prêmio e até mesmo o evento de seu casamento com a mineira Beatriz Reys.

O escritor multimídia mantém atualizado de forma assídua um blog de crônicas (CARPINEJAR, 2010b) responsável pela divulgação de textos selecionados publicados tanto

na mídia impressa (jornais e revistas) quanto na mídia virtual⁵. Essa ferramenta é mantida por ele desde 2003, sendo considerado um dos mais antigos blogueiros em atividade ininterrupta no país.

Fator importante na escolha em trabalhar com as crônicas de Carpinejar com os alunos do ensino médio é a relação que o escritor mantém com as mídias virtuais. Como citado anteriormente, o cronista transita de maneira assídua pelas redes sociais e por diferentes mídias com grande potencial de alcance de diversos públicos. Levando em conta a convivência dos jovens com estes canais de propagação, torna-se interessante utilizar tais aparatos para aproximar o leitor de objetos literários significativos.

O intuito de trabalhar com crônicas presentes no *blog* mantido pelo escritor reside no interesse despertado por esse tipo de aparato, além da possibilidade de aproximação entre escritor e leitor propiciada pelo ambiente. *Blogs* ou *Weblogs* são sites de fácil montagem e rápida atualização, nos quais além de mensagens textuais podem-se postar, por exemplo, vídeos, imagens em geral ou arquivos sonoros. Além da possibilidade da constante (re) construção/ desconstrução, os *blogs* têm também grande potencial interativo, uma vez que aceitam comentários de seus leitores, podem ser seguidos, são ranqueados em pesquisas sobre popularidade, podem ser premiados e trazem em si as características do hipertexto, com seus *links* e sua não-linearidade, marcada, sobretudo, por suas diversas possibilidades de leitura.

Versignassi (2001) publica pela *Folha Online* o artigo “*Weblogs reinventam o uso da Internet*”. Segundo esse autor, a popularização dos blogs no Brasil faz com que a rede “receba uma dose de ar fresco” e vivencie uma espécie de revolução, marcada por “uma nova forma de usar a Internet: manter diários *on line*, falando sobre o que vier à cabeça”. Porém, o que se verifica atualmente é que os *blogs* não se restringem às produções pouco elaboradas ou “sobre o que vem à cabeça” em gênero tão intimista quanto os diários. Há muitos *blogs* nos quais podemos encontrar publicações jornalísticas, literárias e científicas de grande valor social e de prestígio no meio acadêmico.

Conforme pesquisa realizada recentemente pela empresa norte-americana de análise da internet *comScore*⁶ e divulgada em 2014, os blogs brasileiros têm o segundo maior alcance do mundo, perdendo apenas para o Japão, e as mídias sociais, segundo pesquisa divulgada no ano de 2015 pela mesma empresa, encontram no Brasil terreno fértil para sua propagação sendo considerado o país onde este tipo de mídia tem o maior alcance mundial.

⁵ No caso o site de literatura Vida Breve - <http://www.vidabreve.com/>, no qual escreve semanalmente.

⁶ <https://www.comscore.com>

Deste modo, observamos a forma como aos ambientes virtuais influenciam não apenas a propagação e divulgação de materiais, ideias e opiniões, mas tornam-se ferramentas importantes de ensino por possuírem uma dimensão motivadora, despertando e incitando o interesse do aprendiz e modificando o próprio processo de aprendizagem, devido aos mecanismos ofertados pelos meios virtuais ao inserir o aluno de forma a torná-lo participante ativo da construção de seu conhecimento. Sousa (2007), em uma publicação na qual discute os gêneros virtuais e suas implicações para o ensino de português pontua, também, que a escrita em contexto digital, incluindo os *blogs*, pode assumir características específicas, ou um “hibridismo acentuado”, em que podemos encontrar uma maior proximidade da fala com a escrita e que a internet possibilita uma interlocução, que amplia a dialogicidade, devido às trocas proporcionadas nos ambientes virtuais.

Segundo o próprio cronista, ao comentar sobre o uso dos blogs como ferramenta de escrita, “blogs e sites são laboratórios vivos de inéditos, firmam rede de afinidades. Os blogueiros não têm aquela ansiedade de sair à tona, de emergir, conhecem seu trabalho porque saíram da gaveta e enfrentaram a exposição pública.” (CARPINEJAR, 2007, p. 39). Neste sentido, é importante reconhecer que, de certa forma, a internet facilitou a publicação literária popularizando a escrita. Contudo, os escritores que utilizam os meios virtuais para exposição de seu trabalho têm uma maior responsabilidade pelo material publicado, estão expostos a um maior e diversificado público e crítica. Conforme o cronista, um aspecto importante após a propagação tecnológica é que:

Até recentemente, notava-se um ranço com os escribas que migravam da rede para os livros, recebidos com ceticismo, como produtos extensivos da catarse e do marketing biográficos. Um tabu que logo mais será pulverizado com a queda da visão aristocrática da literatura, da trinca papel, caneta e isolamento. São corajosos que colocam sua reputação em jogo. (CARPINEJAR, 2007, p. 39).

Podemos compreender que a relação entre a literatura e a internet avança gradativamente no sentido de ser cada vez mais comum que jovens escritores usem a rede para divulgação de seu trabalho e se tornem nomes que figuram nas listas dos mais vendidos após publicarem livros impressos. Contudo, as editoras, com o intuito de apostar em autores que obtenham números expressivos de vendas, buscam esses escritores após verificarem a aceitação e o público potencial presente nas redes. Neste sentido, hoje notamos que nomes importantes do cenário literário podem surgir das redes virtuais, e o contrário também é válido. Porém, a desconfiança sobre a qualidade das obras disponibilizadas na rede ainda existe, mas o público leitor é que vai validar ou não essa prática.

Para Carpinejar, “a literatura forma leitores. Os leitores não surgiram por osmose ou geração espontânea. Eles são provocados a ler e só vão gostar se for uma opção individual. Público não se herda. Público se conquista. (CARPINEJAR, 2007, p. 39). Salientamos a importância que adquire a formação do leitor nas instituições fomentadoras de leitura em um cenário repleto de escolhas, que podem ser acertadas e produtivas se o sujeito possuir referencial para realizá-las, e essa competência é adquirida com o tempo e mediação de educadores capacitados.

Inserido de forma ativa nas mídias virtuais, Carpinejar circula por diferentes espaços, nos quais divulga suas atividades, textos e frases. Em se tratando especificamente das crônicas, o escritor posta constantemente em seu *blog* e na página do *Facebook* textos publicados anteriormente no jornal *Zero Hora*, na revista semanal *Donna*, no *blog* do jornal *O Globo* e no site literário *Vida Breve*, sendo um dos cronistas mais lidos deste ambiente. Devido ao trânsito nas mídias virtuais realizado pelo cronista, consideramos relevante explorar as crônicas do autor publicadas nos ambientes virtuais e posteriormente reunidas em livro impresso, com o intuito de aproximar os jovens leitores em formação do ensino médio com a literatura contemporânea e as novas formas de produção e propagação da cultura.

Em artigo publicado em 2007 pela *GV-executivo*, Carpinejar analisa a imagem do escritor no século XXI e aponta para a desconstrução da antiga percepção que o público tinha do artista visto como um ser superior, quase inatingível pelo público e que não se relacionava com as questões financeiras de seu trabalho e na relação com o mercado editorial, apenas centrado na arte e na inspiração sublime. Assim ressalta que:

Um subterfúgio pejorativo de criticar a nova geração de escritores é chamá-la de marqueteira. Faço parte dela, e posso responder por minha conta. “Ele é marqueteiro” é igual a comentar “só quer aparecer”. Não é um juízo estético, é um juízo extraliterário que almeja soar como estético. Uma fofoca, portanto. (CARPINEJAR, 2007, p. 37).

Através do trecho, o cronista adverte para o fato de, nos tempos atuais, o envolvimento entre o mercado editorial, as livrarias e o escritor possuir outro cenário. Envolvido com os aspectos referentes à divulgação de seu trabalho, o escritor da atualidade torna-se promotor de sua imagem com o intuito de fazer-se presente num mercado cultural cada vez mais competitivo e repleto de novidades. O cronista ressalta que ainda é visto com maus olhos, por boa parte da crítica, o artista que aparece com frequência na mídia, porém também adverte para o fato de que o leitor de hoje não deve ser menosprezado em sua capacidade de discernimento sobre a qualidade das obras, ou seja, que o mesmo tem a

capacidade de diferenciar o que presta do engodo. Sendo assim, Carpinejar salienta que “ainda vigora uma ditadura invisível. Uma ditadura autoral que tenta mandar no público.” (CARPINEJAR, 2007, p. 36).

Dessa forma, verificamos como Carpinejar utiliza os meios de comunicação virtual principalmente como suporte para divulgação do texto literário, além da utilização da temática midiática em algumas de suas crônicas. Como por exemplo, em decorrência do lançamento de uma oficina de blog literário promovida pelo escritor em 2010, ocasião na qual escreve a crônica intitulada “Epístola aos blogueiros”, além de outras crônicas publicadas posteriormente que têm o tema das novas tecnologias em relação ao comportamento humano, principalmente no que se refere aos afetos.

Já na apresentação da oficina de *blog*, notamos a preocupação do escritor em esclarecer os objetivos do curso de criação de textos literários no blog, que está voltada para o trabalho com a linguagem e amadurecimento do estilo, além de ressaltar a importância da ferramenta como “laboratório de escrita criativa” e “vitrine para descoberta de novos talentos pelas editoras.” Assim, o cronista enfatiza o papel dessa ferramenta como canal de comunicação entre escritor e público, também funcionando como mediadora entre os textos produzidos e sua aceitação. Por isso, mesmo com seu nome já inscrito no cenário literário, Carpinejar ainda utiliza o *blog* como um dos suportes para veiculação das crônicas.

Podemos verificar que o ambiente literário do país vivencia um período de jovens escritores que vivem de literatura, não somente dos direitos autorais das obras publicadas, mas também do sistema que envolve atividades como palestras, oficinas, artigos e presença em eventos culturais. Deste modo, a presença do escritor em ambientes próximos ao seu público facilita o contato entre ambos e auxilia na desmistificação do artista como alguém fora de alcance, além de exigir do escritor a capacidade de tornar-se mediador entre a obra e o consumidor. Considerando que após a publicação da obra o trabalho não termiou – pelo contrário está apenas se iniciando –; “o escritor da nova geração não renuncia a sua parte no negócio, participa de feiras, aproxima-se de escolas e universidades, fomenta o boca-a-boca, cria projetos de antologias e identifica lacunas de reflexão.” (CARPINEJAR, 2007, p. 38).

Analisando a receptividade das obras de Carpinejar como cronista, podemos considerar que as obras do escritor têm boa aceitação, pois o escritor publica, praticamente todos os anos, um título de reunião de crônicas, sem contar os livros infantis e de poemas. Neste sentido, podemos relacionar a recepção dos escritos de Carpinejar com as ideias de Alvarez (2006) que, ao explorar a autenticidade da voz que o escritor deve buscar desenvolver

para a realização de um bom trabalho, aponta que esta voz resulta da relação estabelecida entre a realidade e o trabalho estético. Assim:

O escritor descobre essa relação estranhamente revigorante e libertadora entre a realidade física e o prazer estético quando encontra sua própria voz. Mas para encontrar essa voz, ele precisa antes dominar o estilo; e o estilo, nesse sentido, é uma disciplina que se pode obter por meio do trabalho árduo, como a gramática e a pontuação. A voz é completamente diferente...a voz é o veículo por meio do qual o escritor se expressa como entidade viva. (ALVAREZ, 2006, p. 24).

A procura pela voz autêntica é permeada pelas experiências literárias que o escritor adquire em seu percurso como leitor, ou seja, os modelos, exemplos de autores que admira e com quem tem afinidades, experimentando as personalidades de outros escritores, a fim de aprimorar o estilo próprio e buscar o encontro com esta voz. Sendo assim, conforme Alvarez (2006), a autenticidade é resultado de um trabalho árduo doloroso, implacável de pôr palavras no papel com precisão e contenção do escritor, revelada em detalhes, como uma hesitação inesperada ou a utilização de um advérbio sagaz. Para o teórico, “são esses os pequenos gestos com os quais os escritores anunciam sua presença e precisam ser ouvidos, e não vistos. A verdade está na voz, e somente sintonizando-a você saberá se está ou não sendo manipulado. (ALVAREZ, 2006, p. 93).

As crônicas de Carpinejar retratam os mais diversos temas, devido, principalmente, à quantidade de material publicado, tanto virtualmente como em livros impressos, pelo cronista. Uma das características que podemos apontar sobre a produção cronística do autor é a forma poética pela qual o cronista retrata os assuntos cotidianos abordados, trabalhando de maneira singular com a linguagem e explorando o lirismo a partir de temas considerados banais.

Em seu livro de estreia de crônicas intitulado *O amor esquece de começar*, publicado em 2006, Martha Medeiros tece o seguinte comentário na apresentação:

Pois eu digo que Fabrício Carpinejar, como cronista, continua um grande poeta, e isso é um elogio, pois não o divide em dois: soma. Fabrício seria poeta até mesmo se fosse convocado a escrever obituários, laudos periciais e relatórios de diretoria. É poeta sem chance de fuga. E que poeta. Em seu livro de estreia como cronista, escolheu o tema mais recorrente na poesia - o amor - e fez uma exaltação às mulheres. (CARPINEJAR, 2007).

Assim, ao transitar entre a poesia e a crônica, utilizando os mais diversos veículos de publicação, principalmente os midiáticos, verificamos como a *persona* do escritor constrói-se em consonância com seu tempo. Sem deixar de lado o cuidado do trabalho com as palavras e

os temas pertinentes às questões humanas, o cronista estabelece, por meio de sua escrita, uma relação singular entre o texto literário e a mídia na contemporaneidade.

Conforme analisa Silviano Santiago, nos dias de hoje, o escritor encontra na mídia uma forma de alcançar um público que não alcançaria apenas com o texto escrito. Numa sociedade cada vez mais influenciada pela cultura do som e da imagem, o escritor contemporâneo busca, nas mídias televisivas e na internet, uma aproximação com possíveis leitores que compartilhem suas ideias, muitas vezes implícitas nas obras literárias e expostas por meio de sua *persona*. (SANTIAGO, 2004, p. 64-65).

Entretanto, Alvarez (2006) ressalta que o culto da personalidade, herança do período romântico, não deve ser enfatizado quando se analisa a qualidade literária da obra de determinado artista, pois tal ofício “tem muito pouco a ver com a personalidade pública do escritor ou mesmo com a sua imagem particular que ele tem de si mesmo. Tem a ver com o trabalho impessoal em si.” (ALVAREZ, 2006, p. 89). Neste sentido, compreendemos que o cronista utiliza sua personalidade pública como

Além disso, Simon (2011) salienta que em decorrência do desenvolvimento dos Estudos Culturais e da ampliação do cânone literário:

[É] preciso reconhecer que a mídia e seu acelerado processo de alargamento exerce influência decisiva sobre os rumos tomados pela literatura e pelos estudos literários. À medida que as incorporações são promovidas pelos escritores, cresce também a demanda para estudos que investiguem esse fenômeno de invasão midiática sobre o terreno da cultura erudita. É preciso ressaltar ainda que os domínios do cânone já se encontravam, mais ou menos ao mesmo tempo, fragilizados pelas reivindicações de grupos anteriormente pouco favorecidos. (SIMON 2011, p. 61).

Deste modo, observamos que a atividade literária, desde o final do século XX, vem sofrendo alterações significativas tanto com relação aos meios de divulgação e promoção dos textos, quanto relacionadas à temática e legitimação por parte do público leitor. O escritor Fabrício Carpinejar transita por estes caminhos de forma singular, atingindo significativo êxito editorial em decorrência, também, de seu trabalho midiático.

Podemos concluir que a figura do cronista no século XXI, associada aos espaços midiáticos, possui um alcance relevante de público, proporcionada pela utilização destas mídias pelo escritor. Divulgando seus escritos e opiniões sobre diversos temas, Carpinejar, apesar de abordar, na maioria dos textos, questões relacionadas à intimidade e as relações humanas, não deixa de perceber a forma como esta vivência relaciona-se com a mídia. Assim, o cronista encara de maneira singular a escritura de seu tempo.

Ressaltamos ainda a complexidade ao abordarmos o gênero crônica devido à estreita fronteira que é estabelecida entre jornalismo e literatura. Texto breve, linguagem espontânea e coloquial, estilo que permeia o oral e literário, subjetividade, proximidade com o cotidiano, são características singulares deste gênero que cada vez mais reflete uma literatura em consonância com seu tempo.

Ao pensarmos no ensino de literatura para o Ensino Básico e nas questões que envolvem este processo, deparamo-nos com um cenário caracterizado por certo desinteresse por parte dos alunos no que tange aos textos literários e ao mesmo tempo, certa incompreensão decorrente da capacidade de atribuir significação a estes materiais. Incluem-se nestes aspectos os conteúdos didáticos referentes à disciplina de literatura que, em grande parte, são constituídos de períodos e escolas literárias, deixando uma lacuna representativa ao texto propriamente dito, ressaltando que o estudo do texto não deve ser substituído pelo seu contexto.

Outro fator considerado na escolha em abordar as crônicas de Carpinejar reside no tratamento que o escritor dispensa à questão masculina e, neste sentido, as configurações sociais desempenhadas por homens e mulheres no século XXI. Conforme ressalta Simon (2015), a partir dos anos 2000 dois cronistas podem ser reconhecidos como autores que trazem a questão masculina para um primeiro plano: Xico Sá e Carpinejar. Contudo, reconhecemos que a temática sobre as masculinidades pode ser evidenciada em diferentes períodos literários, desde obras que representam as vivências do final do século XIX e perpassam todo século XX.

O pesquisador verifica que após a publicação do primeiro livro de crônicas de Carpinejar, *O amor esquece de começar* (2005), a escrita destinada ao gênero crônica foi desenvolvida de forma mais intensa, fato evidenciado pela publicação constante de livros específicos de crônicas: *Canalha!* (2008), *Mulher perdigueira* (2009), *Borracheiro: minha viagem pela casa* (2011), *Ai meu Deus, ai meu Jesus: crônicas de amor e sexo* (2012), *Espero alguém* (2013), *Curinga* (2014), *Para onde vai o amor?* (2015) e *Felicidade incurável* (2016).

Embora alguns dos títulos não indiquem tão explicitamente o teor das crônicas, seu vínculo com as práticas masculinas e o esforço para representar um perfil de homem que se afasta do padrão hegemônico, a transcrição dos títulos de diversos textos reunidos nos livros pode cumprir esse papel: “Pai materno”, “O que um homem quer?”, “Adorável canalha”, “O canalha arrependido”, “Conversa de homem”, “Homem perfeito”, “Pau duro”, “Não se come uma mulher”, “Banheiro masculino”, “Infidelidade masculina”, “Gay heterossexual”, “Cueca no box”, “Esqueço que tenho um pau”, “Tarado”, “Aumente sua delicadeza até 28cm”, “Para que servem os homens”, “Quando o homem fingir o orgasmo”, “Casado na festa de solteiro”, “Já broxou?”. São apenas alguns exemplos evidentes da recorrência da temática no trabalho do cronista e do lugar que ela ocupa como matéria central de seu ofício. (SIMON, 2015, p. 230).

Podemos reconhecer o período da virada do século XX para o século XXI como momento importante para a questão das masculinidades como temática a circular com maior ênfase em alguns cronistas contemporâneos. Com isso, elegemos algumas das crônicas do escritor com o intuito de fornecer aos leitores material literário que aborde temas pertinentes à realidade vivenciada por eles. Um dos aspectos que podemos enfatizar nas crônicas de Carpinejar é a ênfase na configuração dos homens modernos e suas formas de adequação a sociedade e cultura contemporâneas.

Devido a um material geralmente conteudista e ao pequeno espaço destinado à disciplina de literatura, o professor acaba por selecionar conteúdos mais pertinentes e relacionados com processos de seleção ao invés de organizar um trabalho mais intenso com a leitura dos textos artísticos, em decorrência, principalmente, do pouco tempo disponibilizado para estas atividades.

Assim, as crônicas surgem como material de grande valia para a atividade de leitura e atribuição de sentido em sala de aula. Em decorrência de suas características de brevidade, uso de linguagem coloquial e a tematização centrada em assuntos corriqueiros, a crônica torna-se atrativa para o leitor em processo de formação e ferramenta de atividade para o professor em atividades planejadas.

Arrigucci Júnior, ao explanar sobre a crônica como um texto que se aclimatou de forma natural no Brasil e adquiriu dimensões estéticas e de certa autonomia até constituir-se em gênero literário, verifica que

[...] a crônica é ela própria um fato moderno, submetendo-se aos choques da novidade, ao consumo imediato, às inquietações de um desejo sempre insatisfeito, à rápida transformação e à fugacidade da vida moderna, tal como esta se reproduz nas grandes metrópoles do capitalismo industrial e em seus espaços periféricos. (ARRIGUCCI JÚNIOR, 1987, p. 53).

Encontramos na crônica um texto em consonância com a modernidade e na escrita de Carpinejar podemos analisar os aspectos referentes à questão dos perfis sociais representativos de gênero na sociedade atual. Além disso, considerando que a formação dos sujeitos é constituída pela intervenção de outros sujeitos e das instâncias legitimadoras da sociedade e que a produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente, no qual os sujeitos atuam ativamente através de práticas e linguagens produtoras de “marcas” nesses sujeitos, efetivadas por instâncias como: escola, família, mídia e igreja, que reiteram identidades e práticas hegemônicas, negando o que não se encaixa.

4.3 ANÁLISE DAS CRÔNICAS

Ao selecionarmos as crônicas de Carpinejar para análise das representações das masculinidades na literatura, elegemos os textos “Do lar” e “Para que servem os homens”, ambos presentes no livro de crônicas *Borracheiro* (CARPINEJAR, 2011), título emprestado dos contos de fadas e que já sinaliza a inversão, a troca dos papéis masculinos e femininos, além das crônicas “A voz do aeroporto e da rodoviária”, publicada no *blog* do escritor, e “Conversa de homem”, que se encontra no livro *Canalha!* (2008).

A maioria das crônicas encontram-se disponíveis no blog do escritor⁷ com as respectivas datas de publicação no jornal *Zero Hora*. “Para que servem os homens” data de 06 de dezembro de 2010, “Do lar” data de 20 de dezembro de 2010 e “A voz do aeroporto e da rodoviária” de 14 de agosto de 2012. A crônica “Conversa de homem” está disponibilizada apenas no livro *Canalha!*, publicado em 2008.

Caracterizado como “minha viagem pela casa” pelo próprio escritor, o livro *Borracheiro* remete à mudança de comportamento do homem moderno, aquele que não tem vergonha de assumir as responsabilidades pelas tarefas domésticas, explicitando a sensibilidade e rompendo normas e padrões de uma sociedade arcaica e patriarcal.

Conforme comentário de contracapa do livro “Borracheiro é o novo homem do lar, que não tem vergonha de sua sensibilidade, que cuida dos filhos e pensa no jantar, que é romântico e adora lojas, que pede desculpa com o riso e se orgulha da própria carência.” (CARPINEJAR, 2001)

A escolha das crônicas de *Borracheiro* para abordarmos a discussão sobre gênero recai sobre o aspecto explorado pelo autor da nova configuração do comportamento masculino, decorrente de alterações ocorridas nos sujeitos como um todo na sociedade dita pós-moderna.

O livro de crônicas *Canalha!* – Retrato poético e divertido do homem contemporâneo, demonstra uma provocação, desde o título, e aponta para uma leitura do homem contemporâneo, perplexo e desorientado com as transformações de comportamento e a dissolução dos papéis fixos familiares. O autor procura mostrar, por meio de crônicas despreziosas e que mantêm o clima natural de conversa, que o canalha atual possui ainda certo charme sexual, mas não é mais o mesmo apregoador por tantos escritores de épocas anteriores. Realizando uma desconstrução do significado negativo que o termo “canalha”

⁷ <http://www.carpinejar.com.br/home.htm>

carrega, Carpinejar traz à tona situações e inquietações do homem relativas aos papéis representados por eles na sociedade contemporânea.

A crônica intitulada “Do lar”, presente no livro *Borracheiro*, inicia o trajeto literário do ser masculino pela casa, fazendo uma referência à expressão característica da mulher dona de casa, o cronista utiliza o humor como forma de representar a nova configuração masculina na sociedade atual.

Nesta crônica, Carpinejar aborda a relação desenvolvida pelos sujeitos homem e mulher, inseridos no mercado de trabalho. Por meio da inversão dos ditos papéis sociais, o cronista aborda o lugar de poder ocupado pelas mulheres no ambiente profissional na atualidade, referindo-se aos cargos de poder que as mulheres alcançaram.

Porém, utilizando-se da ironia, o cronista assinala: “[a]s mulheres caíram numa cilada masculina. É um suicídio governar o país, o estado, o município. Bronca mais peluda do que as costas de Tony Ramos”. (CARPINEJAR, 2011, p. 15). Por meio do fragmento, nota-se o modo como o eu do cronista aborda a questão relacionada aos cargos profissionais alcançados pela mulher, como se, ao assumir tais responsabilidades, as mulheres estivessem apenas substituindo a mão de obra masculina farta de tal compromisso.

Entretanto, o autor alerta para as dificuldades que o poder proporcionado pelos cargos de chefia acarreta e sinaliza para os percalços decorrentes de tal autoridade, além de afirmar que os próprios homens foram derrotados por esses cargos:

É um enalhe de problemas, sempre tem um funcionário que pretende tirar vantagem, um escândalo, uma secretária gostosa no caminho, um relatório a entregar, além do excesso de reuniões que não permitem escapadinhas. Não há como arrumar amantes na posição de chefe, logo vira assédio sexual. Não deu certo com a gente. O Imposto de Renda nos venceu. O enfarte nos venceu. Não queremos perder cabelos e passar a aposentadoria pagando implante. Duro demais enfrentar 12 horas no expediente, suportar a fogueira de vaidades, não sobra folga para mais nada. (CARPINEJAR, 2011, p. 15).

Observamos com o excerto que o cronista retrata a derrota que o homem sente frente aos percalços enfrentados no mercado de trabalho. Na citação é possível considerar que parece que o homem desiste das atribuições a ele destinadas. Neste sentido, notamos uma diminuição do impacto da conquista das mulheres no mercado de trabalho, como se a posição alcançada por elas fosse uma “sobra”, um resto. E, deixando transparecer como se os homens fossem mais espertos, tendo percebido rapidamente a “cilada” que é ter um cargo de chefia, e, com a tomada do poder pelas mulheres, eles estivessem em “vantagem”, pois agora não

precisariam mais se preocupar com questões consideradas relevantes, por exemplo, governar o país.

Nesta passagem também notamos a relação que o cronista estabelece com o cargo de chefia exercido pelo homem e a disposição de ocorrências relacionadas à sexualidade masculina (secretária gostosa, escapadinha, assédio sexual). Deste modo verificamos a estrutura normativa já estabelecida na sociedade, na qual a relação entre homem e mulher no ambiente de trabalho se estabelece.

Assim, o cronista acaba por generalizar o típico homem viril, aquele estereótipo que demonstra sua masculinidade no ambiente profissional assumindo o perfil “garanhão”, através do discurso estabelecido na crônica.

Ao assumir a disposição de o homem tornar-se do lar, o cronista aponta alguns aspectos que já são familiares dos afazeres masculinos, como lavar o carro e aprontar o quarto, além da segurança jurídica que a ocupação acarreta: “não conhecemos nenhuma dona de casa que foi processada, é mais seguro.”

Por meio da ironia, o cronista retrata a profissão da dona de casa de modo a atribuir aspectos de tranquilidade e segurança ao trabalho doméstico, como se este tipo de atividade não possuísse nenhum tipo de problema em seu dia a dia.

Deste modo, podemos fazer uma analogia com a ideia proposta por Haroche (2013) sobre a dominação insidiosa, que reflete sobre a dominação masculina que ocorre na sociedade contemporânea de forma mascarada. A autora explicita a questão da dominação masculina nas sociedades ocidentais e verifica que:

As mulheres permanecem de fato como alvo de uma desigualdade nos fatos, por intermédio de uma dominação muitas vezes insidiosa, que é exercida em locais privados, assim como nos locais de trabalho, nas instituições e nas empresas. Estas formas de poder são difíceis de decifrar, enfrentar e limitar: elas permitem, no entanto, compreender largamente a permanência da dominação masculina. (HAROCHE, 2013, p. 17).

Com isso, percebemos que, em muitas situações, a dominação está presente em aspectos não tão aparentes, e sim implícitos em discursos supostamente enaltecidos. Herança de um modelo de sociedade patriarcal dominante, a virilidade masculina na cultura contemporânea, a fim de ser reafirmada, utiliza-se de elementos ou atitudes mais sutis do que antes praticados de forma explícita.

Continuando o percurso narrativo, nos deparamos com a descrição de várias atividades domésticas agora desempenhadas pelo homem, na tentativa de desconstruir tais

estereótipos tipificados nesse sentido, oferecendo outra estrutura de relação, na qual agora as mulheres são as autoridades detentoras do poder e o homem torna-se submisso a sua vontade.

Desde a preparação culinária, compras no supermercado, verificação de produtos vencidos e a questão da mesada, que, para o homem moderno, não existe nenhum obstáculo em recebê-la.

Notamos como o cronista aponta para uma inversão do padrão estabelecido para os ditos papéis sociais desempenhados pelo homem e pela mulher, subvertendo a ordem “normal”. Agora quem assume a função de “chefas de família” são as mulheres, e o homem, sem nenhum tipo de constrangimento, se responsabiliza pelos afazeres domésticos.

Além disso, o lugar do homem moderno, bem resolvido com sua nova atividade “do lar”, se estende para a disponibilidade sexual e de conquista, como aponta os trechos:

Vamos encher a banheira com sais e espuma. Quando voltarem do trabalho, pegaremos maleta e bolsa e perguntaremos com a voz descansada: – Como foi o dia, meu bem? De noite, estaremos disponíveis ao ato sexual, relaxados. Compraremos óleos e cuecas fetichistas, talvez fantasia de policial ou de torneiro mecânico. Depois de encaminhar as crianças, colocaremos velas pelo corredor, Madonna no CD e mostraremos, à meia-luz, os novos passos de *pole dance*. (CARPINEJAR, 2011, p. 16).

No trecho citado percebemos como o cronista tematiza a inversão dos papéis sociais com um toque de humor ao relatar as fantasias sexuais e o jogo de sedução, agora encabeçado pelo homem da casa como responsável pela tranquilidade e bom andamento do lar, inclusive no quesito da conquista.

Desse modo, ao ser colocado na posição até então assumida pelas mulheres, o homem também adquire a preocupação com a aparência e cuidados pessoais. Ponto este que há algum tempo vem ganhando destaque no universo masculino, a notar a gama de produtos e serviços destinados especificamente a esse público. O aspecto relacionado à aparência também é abordado pelo cronista quando, encaminhando-se para o final do texto, relata a necessidade masculina em desfilarem para a mulher com diversos uniformes de time de futebol.

Entretanto, percebemos que, apesar da intenção em satisfazer as fantasias femininas com o desfile futebolístico, na verdade o cronista encontra um meio de satisfazer uma das necessidades fundamentais de alguns homens: “O que nos interessa mesmo é assistir ao futebol na televisão. Sempre há um jogo a qualquer hora, não existia isso antes. Qualquer horário, acreditem.” (CARPINEJAR, 2011, p. 16).

Por meio desta afirmação, notamos que, ao utilizar a primeira pessoa do plural (o que nos interessa), o cronista aponta para uma generalização das aspirações dos homens, ou seja,

aponta para um pensamento coletivo de que o verdadeiro interesse masculino reside em poder assistir o futebol a qualquer hora, já que agora o homem tem o direito de permanecer em casa enquanto a mulher trabalha fora.

No trecho mencionado também fica a ideia de que, ao permanecer em casa, há tempo disponível para ver o futebol. Isto é, não haveria tantas atividades a serem desempenhadas no ambiente doméstico. Ao escolher a construção “voz descansada” e “relaxados”, o cronista demonstra que, ao assumir o papel de “do lar”, o homem estaria livre de compromissos e trabalhos mais exaustivos, como se o trabalho de cuidar das obrigações da casa fosse menor, e, de certa forma, menosprezado.

Reafirmando um pensamento ainda fruto de aspectos culturais enraizados na sociedade contemporânea, ao afirmar que hoje o homem tem disponíveis jogos a qualquer hora e que isso não existia antes, podemos fazer um paralelo com as atividades desempenhadas pelo homem e pela mulher de algum tempo atrás. Assim, o homem de antigamente não teria disponível, além dos canais a cabo, tempo para assistir aos jogos em casa, pois o mesmo, para ser considerado exemplo de virilidade, deveria trabalhar fora de casa. Neste sentido, verificamos com a afirmação “não existia isso antes”, a necessidade de avaliação dos comportamentos que antes eram validados pela cultura e que hoje sofreram transformação.

Em uma sociedade na qual o trabalho pode ser realizado em casa, com o avanço das tecnologias virtuais e a evolução de profissões que podem ser realizadas via internet, vivemos em uma cultura na qual as nuances entre o espaço público, antes ocupado pelos homens, e o espaço privado, destinado preferencialmente às mulheres, sofrem alterações significativas.

Para finalizar, conclui que os homens descobriram que “a submissão é a força” e, deste modo, não almejam mais o poder até então atribuído a eles. Com isso, observamos que o cronista representa no texto as aspirações de um tipo de sujeito resultante das transformações ocorridas na sociedade nos últimos tempos.

Ao retratar um homem que se propõe assumir tarefas domésticas e sexuais até então designadas às mulheres, Carpinejar demonstra em sua escrita a sensibilidade atribuída ao sujeito do masculino na contemporaneidade. Apesar das características concernentes a atitudes e comportamentos, o escritor não deixa de lado um dos aspectos marcantes da personalidade de alguns homens quando retrata a questão do futebol.

Deste modo, o cronista representa o conflito existente no cotidiano do homem nos tempos atuais. De um lado o indivíduo disposto a assumir atitudes, emoções e comportamentos antes destinados apenas às mulheres, num exercício constante da busca

identitária do homem de hoje. E, de outro lado, aspectos ainda marcantes da personalidade do homem que não se apagam tão rapidamente como as mudanças ocorridas no mundo moderno.

Seguindo com a análise de mais uma crônica, verificamos em “A voz do aeroporto e da rodoviária”, presente no *blog* do escritor, a representação das diferentes características atribuídas aos homens e as mulheres. Através do discurso do cronista, observamos no texto a criação de uma imagem de homem e de mulher representando, através das vozes femininas e masculinas, particularidades de cada um dos atores sociais.

A crônica inicia com exposição da presença da voz feminina em dois ambientes específicos, o aeroporto e a rodoviária: “A voz do aeroporto é feminina. A voz da rodoviária é feminina. Já reparou na coincidência?” (CARPINEJAR, 2012). O cronista se utiliza, logo no primeiro parágrafo da crônica, de uma construção interrogativa para sinalizar a aproximação com o leitor, através do questionamento sobre a coincidência da presença da voz feminina nos locais citados. Além disso, a voz feminina é qualificada como sendo uma voz de aviso, de esclarecimento e de organização: “Elas vivem nos avisando do tempo do trajeto, das escalas, do portão, esclarecendo dúvidas, organizando as filas”. Ao escolher, para a representação das ações os verbos no gerúndio, percebemos a intenção em apontar para o aspecto de continuidade que estas características possuem, como se a voz feminina estivesse sempre em alerta e atenta aos cuidados com os outros.

Em oposição às peculiaridades da voz feminina, o cronista aponta alguns atributos do timbre masculino e os motivos de a voz masculina não poder figurar em determinados locais, como os de embarque: “Os pontos de embarque não poderiam apresentar um timbre masculino. Homem não sabe se despedir: ele desaparece, prefere não mais falar a explicar suas fraquezas. Lida mal com o sofrimento. Decide sumir a ser rejeitado”. (CARPINEJAR, 2012).

Deste modo, notamos como o autor constrói a imagem do homem em relação ao lado emocional e afetivo. Por meio da voz masculina, Carpinejar aponta para o fato do homem não saber lidar com os sentimentos e, de serem cobrados do homem, desde menino, certas atitudes que o representem em oposição às atitudes consideradas femininas, como por exemplo, em relação às questões emocionais. Reiterando esta afirmação, o texto continua: “Resmunga, não chora. Muda de assunto, não chora. Você nunca vê seu pai em prantos porque ele engole as lágrimas. Você nunca enxerga seu marido se emocionando porque ele vai para outra sala controlar a respiração”.

Ou seja, verificamos no texto como o cronista explora a questão dos comportamentos pré-estabelecidos e propagados pela sociedade, na qual o homem não deve chorar e, à mulher,

é permitida tais atitudes. Conforme expõe Forth (2013), ao referenciar a pesquisa da psicóloga australiana Lynne Segal:

[A] tentativa de atingir uma masculinidade “pura” depende de uma renúncia perpétua à feminilidade, entendendo, com isso, que não somente as mulheres, os indivíduos e os grupos que se encontram assimilados às mulheres, mas também as qualidades e os desejos culturalmente percebidos como “femininos”, e, portanto, capazes de serem indicados no interior do próprio homem: a capacidade de ser sensível a si mesmo, assim como aos outros, à ternura e à empatia, a realidade do medo e da fraqueza, os prazeres da passividade – todas qualidades, muito evidentemente, em essência, “femininas”. (SEGAL, 1990 *apud* FORTH, 2013, p.172).

Considerando que a masculinidade hegemônica é um padrão normativo ainda imperativo na sociedade contemporânea, através do discurso presente no texto, verificamos a exploração pelo cronista dessa construção em relação aos homens e mulheres. Nesse sentido, ao homem cabe evitar e excluir tudo o que se relaciona aos princípios femininos ou considerados passivos (grupos minoritários e marginalizados), a fim de construir uma imagem masculina viril e dominadora, inclusive com relação à exposição dos afetos.

Continuando o percurso da crônica, Carpinejar aponta a exclusão da voz masculina dos locais de partida e reitera:

Já com a voz feminina, existe uma empatia de nascença. É uma aspirina para os ouvidos, conto de fadas para dormir, eco do ventre. A conexão pode estar atrasada cinco horas e o tom é de tranquilidade maternal. Não provoca nenhuma inquietude, converte a espera em vantagem de leitura e solidão. (CARPINEJAR, 2012)

Neste trecho, observamos a maneira com que o cronista constrói a imagem da mulher relacionando-a à maternidade, utilizando-se de figuras de linguagem para ressaltar as particularidades da voz feminina, nas quais aparece o tom de tranquilidade e de familiaridade causadas por esta voz. Através dessas qualificações, notamos que a imagem explorada pelo escritor nos remete aos modelos tradicionais que configuram as mulheres, como sendo calmas, tranquilas, pacientes, remetendo aos estereótipos já consolidados na cultura ocidental.

No texto, reconhecemos, também, a relação de oposição entre os gêneros que é explorada pelo autor. Ao expor características consideradas tipicamente pertencentes à esfera masculina e feminina, Carpinejar resalta os estereótipos aos quais somos expostos e impostos como modelares de padrões sociais. Sendo assim, apresenta as atitudes de ambos: “Ele ordena, não consegue pedir como a mulher. Ele determina, não consegue indicar como a mulher. Ele castiga, não consegue defender como a mulher. Ele manda, não consegue partilhar como a mulher”. (CARPINEJAR, 2012)

Analisando os verbos que o cronista utiliza para representar os homens e as mulheres, notamos que, ao caracterizar o homem ele utiliza os verbos no modo indicativo, demonstrando a certeza, a firmeza e objetividade nas atitudes do homem. Já para a mulher, a escolha da forma nominal dos verbos no infinitivo demonstra as ações realizadas de uma maneira mais generalizada. Além disso, a própria escolha dos verbos demonstra a oposição entre ambos: enquanto o homem determina, castiga e manda, a mulher consegue indicar, defender e partilhar, representando, dessa forma, uma imagem de homem e de mulher baseada em construções históricas estabelecidas pela sociedade patriarcal, na qual ao homem é destinado o lugar de dominação, força e virilidade e à mulher é reservada a imagem frágil, passiva e materna.

Concordando com essa imagem, ainda encontramos no texto a seguinte afirmação: “A voz do rodeio é masculina, assim como voz do estádio e a voz do presídio. Vozes da multidão. Vozes impessoais. Vozes arrogantes. Vozes paternais”. (CARPINEJAR, 2012). Assim, o cronista reafirma o lugar das vozes masculinas, todos relacionados a ambientes qualificados como violentos e de disputa de poder. Para a comprovação do modelo hegemônico de masculinidade, o homem é constantemente posto à prova em relação aos seus atributos viris. Conforme é ressaltado pelo documentário norte americano “The mask you live in” (2015), alguns tipos de esportes, principalmente os que se relacionam ao porte físico, reforçam o modelo tradicional do homem viril, forte e musculoso. Nesse caso, no texto, temos o rodeio e o futebol como palco dessa demonstração.

Ressaltando comportamentos de dominação, no caso do rodeio, ao qual o homem é exposto ao domínio de um animal significativamente forte e viril, o touro, aquele que demonstrar maior tempo de domínio sobre o animal, sagra-se vencedor. Já com relação ao futebol, verificamos a abordagem de um esporte tipicamente masculino, que exige força e domínio por parte dos jogadores, numa demonstração visível de virilidade física.

Outro local no qual verificamos a presença da dominação masculina, precisamente quando nos referimos à dominação da masculinidade hegemônica sobre os outros modelos de masculinidade, é o presídio, onde encontramos um ambiente rico para esta representação. Pois, neste ambiente, é notória a presença dos grupos dominantes sobre as minorias masculinas marginalizadas, como forma de aquisição de respeito por parte dos grupos dominantes, usando da força e violência para alcançá-lo.

Finalizando a crônica, o autor aponta para o desfecho dos relacionamentos entre homem e mulher, e, para o fato de o homem sempre achar “que haverá um jeito de voltar”, devido ao modo como a mulher termina a relação, deixando transparecer que o adeus é um

breve até logo. Apesar de a crônica ressaltar as peculiaridades de comportamentos e emoções, de maneira estereotipada, ou seja, reforçando os modelos tradicionais do que venha a ser o esperado para os homens e para as mulheres, o texto nos fornece material proveitoso para a discussão dos padrões sociais pré-estabelecidos.

Nesse sentido, ao abordarmos, na sala de aula do Ensino Médio, as crônicas analisadas acima, fornecemos aos leitores dois textos que tratam dos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres na contemporaneidade e que podem levar ao questionamento da repartição tradicional dos papéis e das funções entre homens e mulheres. Assim, a reorganização dos papéis masculinos e femininos dentro da família conduz à emergência de um novo modelo.

Em “Do lar”, encontramos uma inversão dos comportamentos e atitudes que são comumente estabelecidos para ambos, ou seja, o homem torna-se detentor das atividades da casa, enquanto a mulher é considerada a “chefe” da família. Já em “A voz do aeroporto e da rodoviária”, o cronista explora o lado emocional dos homens e das mulheres, elencando quais seriam os sentimentos representativos de ambos e a forma tradicional que cada um deveria expressá-los, apresentando a divisão marcada entre o sexo “frágil” e o homem “durão”.

Na crônica “Para que servem os homens” do livro *Borracheiro* (CARPINEJAR, 2011), Carpinejar relata a lembrança do pai saindo de casa quando o garoto tinha apenas sete anos. Com um lirismo peculiar e humor irônico, o cronista salienta a responsabilidade do menino em assumir as tarefas do homem da casa: “não lamentou o fim do casamento de três décadas, a despedida brusca, e sim o término da proteção contra o esgoto. Pensava que o pai era um inseticida. Logo contraí saudade de seus olhos brilhantes de naftalina”. (CARPINEJAR, 2011, p. 18).

No trecho, observamos a subjetividade do cronista ao relatar o episódio descrito. Aqui o cronista consegue somar ao aspecto lírico o tom humorístico, aliando a situação triste da separação dos pais com a vocação para exterminar as baratas. Para a construção do sentido do texto, o cronista utiliza a metáfora do inseticida, reforçando que, para a mãe, o que importava era a segurança que a figura masculina do pai representava. Enquanto para o garoto, o sentimento da saudade, da presença do pai, era o que fazia falta.

Deste modo o garoto logo descobre a verdadeira função do homem dentro de casa: matar as baratas. Ao comparar o pai com um inseticida, o cronista atribui ao homem, no caso o pai, o papel de exterminador, reforçando os modelos de masculinidade pautados no poder, no caso, o de acabar com aquilo que é indesejado, as baratas. Nesta crônica o escritor explicita

o que já referenciamos acima sobre a constante prova a que os meninos são expostos no decorrer da vida como marca de sua masculinidade.

No texto, o cronista relata o fato da separação dos pais quando ainda criança e a nova responsabilidade assumida pelo garoto que, precocemente, torna-se o homem da casa. Porém, detentor de um humor ímpar, Carpinejar transforma a tarefa destinada ao menino, que assumidamente tinha pavor de baratas, em algo engraçado:

O duelo prometia. Na minha infância, as baratas experimentaram uma fase transgênica, de helicóptero. Balofas, imensas, crespas e voadoras. Acho que encontravam comida com excessiva facilidade (não varriamos bem o chão?), a questão é que pareciam ratazanas escuras nas costas de morcegos. Saltavam de um lado para outro. Planavam longamente. Com suas antenas delirantes, representavam a televisão 29 polegadas da época. (CARPINEJAR, 2011, p. 18).

Por meio do relato acima, percebemos a utilização que o cronista faz dos elementos de humor para caracterizar uma situação comumente difícil de lidar – o divórcio dos pais – principalmente para uma criança. Ao oferecer à situação um tom humorístico, o autor cria possibilidades de expor uma questão um tanto complexa de forma mais leve.

Observamos na escrita do cronista a disposição em utilizar o texto como um meio de abordar questões existenciais importantes sem deixar que uma carga negativa tome conta do tema. Ao atribuir o ofício de exterminador de insetos ao pai (ou a figura masculina em geral), mesmo se tratando de uma atividade que o homem da casa deveria desempenhar, notamos a intenção em tornar a saída do pai de casa um episódio nostálgico, porém engraçado, tornando o acontecido, de certa forma, mais fácil de exposição.

Continuando a descrição do episódio, Carpinejar toca num ponto marcante para a construção identitária do garoto, o fato de fracassar na tarefa destinada a ele. Após a mãe incumbi-lo de acabar com o inseto, num batismo para o qual o cronista reclama falta de treino e preparação psicológica, o garoto lança o chinelo em direção à barata, mas esta desaparece.

Com isso, a mãe não esconde a decepção e o garoto sente-se frustrado por falhar em sua primeira tarefa como o homem da casa: “Deixei de crescer três centímetros devido àquela manhã de fracasso”. Assim, o cronista representa como a responsabilidade atribuída ao homem desde pequeno, em nossa sociedade, deve ser uma construção contínua e permanente para formar a masculinidade do garoto. Ao afirmar que deixou de crescer em decorrência da ação malsucedida com o inseto, o eu do cronista reforça os atributos de velhos preceitos do que se considera ser homem em nossa sociedade, ou seja, para provar a masculinidade,

mesmo do garoto, este deve ser bem sucedido em diferentes áreas: força física, inteligência e perfeição.

Nesta crônica notamos como a questão dos papéis desempenhados pelo sujeito é representada na formação da criança, de que maneira o menino é criado para realizar determinadas funções estabelecidas pelas instâncias legitimadoras como característica masculina. Conforme argumenta Louro (2000):

Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser que parecem ter sido "gravados" em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias. (LOURO, 2000, p. 16).

Corroborando as afirmações da autora supracitada, o texto literário explora a vida adulta do garoto exterminador de baratas que se transforma num destemido justiceiro desses insetos. Como o fato de a masculinidade constantemente ser posta à prova, o garoto, agora já homem feito, alcança o respeito das mulheres (agora representada pela esposa).

Deste modo, observamos no texto a exposição de questões importantes no relacionamento entre homens e mulheres no que se refere à subordinação. Demonstrando o medo do homem já adulto em obedecer à mulher (seja a esposa ou a mãe) e com isso ter sua masculinidade posta à prova.

O cronista termina o texto em meio a certo receio, pois, ao relatar que se sente satisfeito por sua mulher não matar baratas, alegando que “não posso confiar em mulheres que matam baratas”, revela outra habilidade feminina que lhe causa impacto: apanhar e matar moscas. Ao representar a destreza feminina por meio desta atitude, o cronista demonstra ser surpreendido por determinadas ações das mulheres e enfatiza o medo do homem perante as novas configurações construídas socialmente: “na verdade, aquilo me deu mais medo do que de minha mãe. Ela me humilhou, eu que mal conseguia apanhar mosquitos.” (CARPINEJAR, 2011, p. 19).

Relacionamos o episódio acima exposto na crônica com o que afirma Barasch (1997) ao tratar das mudanças nas relações entre homens e mulheres. A pesquisadora aponta que, alguns homens mais sensíveis e atentos às mudanças empreendidas pelas mulheres, tanto no mercado de trabalho como nas relações afetivas, acompanham esta mudança de maneira mais positiva, tornando-se complementares nas tarefas antes destinadas apenas à mulher.

Entretanto “são homens que acabam vítimas de um modelo de educação que busca a perfeição e que os prepara para não errar jamais”. (BARASCH, 1997, p.97).

Deste modo, percebemos o embate vivenciado pelo homem descrito na crônica e que podemos associar ao homem da contemporaneidade. Ao mesmo tempo em que este sujeito percebe a necessidade de mudança, ao adequar-se às novas aspirações e necessidades da mulher moderna, o homem ainda possui resquícios de uma educação e formação moral apegadas a velhos valores.

Outra crônica com a qual podemos relacionar a construção da masculinidade hegemônica no menino é “Conversa de homem”, publicada no livro *Canalha!* (2010). No texto, o cronista aponta para o hábito, arraigado em determinadas culturas, de pressionar certos comportamentos e atitudes do menino desde a infância.

O texto se inicia com as seguintes afirmações: "Quero ver se é homem", "diz que é homem", "se não fizer isso, não é homem", "tá parecendo um boiolo". (CARPINEJAR, 2010, p.44). A partir das frases escolhidas pelo autor para começar a crônica, constatamos que o mesmo pretende incomodar o leitor, levando-o a refletir sobre tais afirmativas. Com isso, ressalta a constante pressão, sofrida pelos homens, de provar constantemente a sua posição de macho, por meio de determinados padrões normativos comportamentais e de personalidade, considerados “normais” pela sociedade.

Salientando a definição de masculinidade proposta por Connell (apud Forth, 2043, p. 158), a qual define a masculinidade como sendo “ao mesmo tempo uma posição nas relações de gênero, quer dizer, as práticas através das quais homens e mulheres se apoderam dessa posição de gênero, e os efeitos dessas práticas na experiência corporal, na personalidade e na cultura”, atentamos para o caráter relacional do gênero, assim como a influência de mão dupla que o conceito sofre pela e para a cultura e o indivíduo.

A crônica representa o percurso e as instâncias pelas quais o menino é levado, durante as fases de desenvolvimento, a comprovar sua masculinidade:

Desde fedelho, o homem perde décadas de sua vida comprovando sua masculinidade. Com os amigos da escola, dentro de casa, na rua com as meninas, na fase adulta com as mulheres e os amigos do trago. Ele é testado todo momento. Na balada ou no churrasco. Na rua ou no estádio. Ser homem não é natural, é um condicionamento. Um exame infundável de testosterona intelectual. Uma provação incessante, que se inicia nas brigas infantis e não termina com a morte. (CARPINEJAR, 2010, p.44).

Nesse sentido, o menino é condicionado, desde a infância, a moldar seu comportamento e a construir sua personalidade levando em conta os padrões masculinos

considerados aceitáveis. Conforme é exposto no documentário “The mask you live in” (2015), produzido nos EUA, mas que podemos considerar em nossa sociedade, ao menino são apresentados três fatores primordiais para o desenvolvimento de sua masculinidade. Ou seja, desde a infância, o menino é levado a creditar que, para se tornar homem, ele deve possuir: habilidade atlética, sucesso econômico (financeiro) e conquistas sexuais.

No texto analisado, o cronista também explana sobre a questão da competição existente entre os homens: “Observe uma roda de amigos num bar. Haverá provocações de quem é mais macho no grupo. Piadas involuntárias, sempre colocando em dúvida a conduta sexual. Colegas se ofendem como uma forma de amizade”. (CARPINEJAR, 2011, p. 45).

A questão da conquista sexual, principalmente quando tratada nos grupos de homens, é algo imperativo no debate sobre a efetiva conquista da masculinidade, um atributo essencial para que o garoto se torne um “homem de verdade” é que ele demonstre o seu desempenho sexual na quantidade de relações heterossexuais. Segundo Baubérot (2013):

A virilidade não é um atributo natural do homem, mas fruto de um conjunto de processos educativos e sociais visando perpetuar a dominação masculina. Para libertar-se desse mito, o questionamento dos modelos sociais que fundaram a masculinidade dominante é apenas uma etapa de um percurso mais antigo e profundo que conduz a um reequilíbrio das relações entre os sexos. (BAUBÉROT, 2013, p. 207)

Ao relacionarmos o desempenho sexual com a virilidade, compreendemos que os atributos que criam a imagem do homem viril estão relacionados ao porte físico, à violência, ao sucesso financeiro e às conquistas sexuais. Assim, os modelos criados e transmitidos culturalmente acarretam nos meninos pressões e frustrações ao não se encaixarem em tais exemplos, criando um estereótipo de “hipermasculinidade”, fruto de reproduções exercidas pela cultura.

Em “Conversa de homem”, Carpinejar se utiliza do tom confessional para expor situações às quais os jovens são submetidos, tanto no ambiente escolar, quanto nos grupos de amigos, sendo necessário provar que é homem, ou seja, constantemente se opondo a tudo que seja feminino, perante o outro. Ao tratar das emoções, o cronista é enfático: “Como o homem pode exercitar sua sensibilidade, obrigado a reiterar seu sexo eternamente? Ele passa maior parte de seus dias se defendendo”. (CARPINEJAR, 2011, p. 45).

A sensibilidade masculina é algo que deve ser dominado, reprimido, pois, para provar que é homem, o menino não pode demonstrar seus sentimentos e emoções. Com isso, assistimos a um quadro de violência sem igual na sociedade contemporânea. A utilização da

força física como forma de extrapolar as pulsões, é uma evidência clara da falta de discussões a respeito da sensibilidade masculina. A pressão sofrida pelos meninos é tamanha no percurso de construção da personalidade masculina, que além de fatores como a violência, os garotos buscam, como forma de serem respeitados, outros encaixes sociais, como o uso de drogas para pertencerem a determinado grupo social, e crimes mais severos, como os assassinatos em massa, ações que vêm ocorrendo com maior frequência ultimamente.

Por meio do texto literário, o cronista desabafa:

Dói ser homem, é cansativo ser homem. Sim, os homens têm facilidades: mijar de pé. Falei facilidades, retiro, o homem tem uma facilidade: mijar de pé. Ele é adestrado para ser influenciável e sofrer com as comparações. Será comparado ao pai, aos colegas, aos ex-namorados, aos sogros, aos filhos, aos ex-maridos, e, ultimamente, aos cachorros. (CARPINEJAR, 2011, p.45).

A primeira afirmação deste fragmento “dói ser homem, é cansativo ser homem”, aponta para a questão da constante comprovação da masculinidade a qual o homem é exposto e, conseqüentemente, o quanto este tipo de validação influencia a personalidade do sujeito. Entretanto, não podemos deixar de perceber certo tom de “vitimização” demonstrado no discurso, levando-nos a refletir sobre as atribuições do homem em comparação as das mulheres, considerando que ainda nos dias atuais, as tarefas domésticas são, em sua maioria, desempenhadas pelas mulheres.

Com o trecho citado, observamos a maneira que o autor representa o condicionamento ao qual o homem é exposto, sendo, de certa forma, ensinado a ter determinadas atitudes. Como salienta Baubérot (2013), ao observar que: “os traços específicos da virilidade tradicional não eram dados pela natureza, mas produzidos por um contexto cultural, social e político”. Com isso, os homens são conduzidos a reproduzir estes comportamentos e moldados a desenvolverem uma personalidade baseada nesse modelo.

Considerando que, a partir dos anos 1970, assistimos a um profundo questionamento do modelo tradicional de virilidade, devido ao fato de esse modelo encontrar-se ainda solidamente estabelecido, “os homens poderiam, por sua vez, isentar-se dos modelos e dos papéis ligados à sua condição de machos, libertar-se dos imperativos da dominação masculina e entreter com as mulheres novas relações fundadas na igualdade e na compreensão mútua”. (BAUBÉROT, 2013, p. 189).

No texto “Conversa de homem”, também é apresentado o ambiente da escola como formador desta identidade masculina ainda tradicional. O cronista relata que:

Na escola, as conversas apenas giravam em peitos, bundas e buceta. JURO. Eu nem tinha condições de comentar alguma coisa. Minha experiência era quase nula. Avaliando bem, era nula. Das páginas médicas da Barsa. Mas era formado a tratar a trinca erótica com vulgaridade. Caso não soltasse um palavrão, não seria aceito. (CARPINEJAR, 2011, p.45)

Como forma de reforçar o comportamento sexual masculino, os grupos de garotos utilizam a erotização e o uso de palavras pejorativas para caracterizar tanto as relações como as mulheres em si, apontando para a objetificação do outro, como forma de aceitação dos indivíduos a determinados grupos. Assim, para pertencer ao círculo masculino viril, o garoto deve provar, constantemente, o domínio de suas emoções e a capacidade de conquista do sexo oposto, e a escola funciona como uma das instituições propagadoras desse tipo de comportamento.

No processo de maturação, o qual deve levar o menino ao estado de homem adulto, são inculcados no sujeito determinados conceitos e atitudes, por meio de um trabalho conduzido pela sociedade, que o levam a se conformar às características físicas e morais do estado viril. Os ambientes familiares, educacionais e culturais pelos quais o sujeito transita influenciam, de maneira determinante, o reforçamento positivo ou negativo desses modelos normativos, sendo considerados lugares nos quais os meninos são levados a aprender a desempenhar sua masculinidade.

O texto ainda nos fornece elementos para a reflexão sobre as diferenças estabelecidas socialmente entre os comportamentos sexuais masculino e feminino, ao relatar as peripécias realizadas pelos adolescentes na descoberta da relação sexual, o cronista exemplifica a típica oposição: “logo a menina era classificada como piranha e o comedor, herói”. (CARPINEJAR, 2011, p. 46). Através desta constatação, verificamos a confirmação dos estereótipos ainda vigentes na sociedade, e acatamos o que Baubérot (2013) defende, ao afirmar que:

A virilidade, considerada agora como hábito e não mais como demarcador de idade, entretanto, não desapareceu do ambiente cultural e do universo mental da juventude masculina. Aos seus olhos, determinados comportamentos e atitudes com reputação viril ainda preservam reais atrativos. (BAUBÉROT, 2013, p. 215).

Deste modo, o cronista concorda que: “os homens aceitaram sua burrice. Reforçam seus preconceitos e fobias porque é complicado alterar a virilidade adquirida pela insistência vocabular. (CARPINEJAR, 2011, p. 46).

Caminhando para o final da crônica, o escritor apresenta uma comparação entre os homens heterossexuais e os gays, em relação à liberdade que os homossexuais possuem para expor seus sentimentos. Fato este, apontado pelo eu do cronista, como diferencial na própria

capacidade de inteligência do sujeito, pois, ao ter a possibilidade de exprimir suas emoções, o gay não estaria tão pressionado, como o homem, a provar constantemente sua masculinidade, e acaba, por fim, sendo uma pessoa melhor resolvida consigo mesmo. Concluindo a crônica, o texto narra o desabafo do homem contemporâneo que não se enquadra mais no modelo de homem arcaico: “minha alma é masculina, o que me faz sensível para não provar mais nada”. (CARPINEJAR, 2011, p. 47).

4.4 PROPOSTA DE TRABALHO COM AS CRÔNICAS

Ao trazermos o texto literário do gênero crônica para as atividades de leitura literária em sala de aula, pretendemos fornecer ao professor propostas para que não apenas utilizem a crônica como pretexto para exercícios de produção textual ou gramaticais, mas sim levem os alunos a refletir e debater sobre questões estéticas, relacionadas ao objeto literário, e culturais, apontando temas referentes às vivências dos leitores.

Considerando que o gênero literário exposto é rico em temáticas condizentes com o tempo presente dos alunos e, por se tratar de um tipo de texto geralmente curto, o mesmo pode nos proporcionar um trabalho efetivo e possível dentro da sala de aula, contemplando o papel do professor como mediador em discussões sobre o tema abordado, possibilitando a construção e o enriquecimento de saberes para o aluno em formação.

Analisando o cenário atual do ensino de Literatura na Educação Básica, verificamos que as discussões sobre o desinteresse dos alunos pela disciplina vêm ocupando espaço significativo nas pesquisas e estudos da área. A falta de repertório de leitura dos alunos, que acarreta dificuldades de entendimento do texto literário, e o próprio tempo destinado a outros afazeres que não a leitura pode ser minimizada com atividades de leitura planejadas que contemplem um trabalho gradual e efetivo de formação de leitores.

Assim, por meio da crônica, ressaltamos que o texto literário contemporâneo, ao tratar de temas condizentes com seu tempo, leva o leitor a refletir e repensar questões pertinentes ao sujeito. Utilizando linguagem leve e bem-humorada, o cronista traça caminhos possíveis que conduzem a discussões sobre os papéis desempenhados pelos sujeitos sociais, a fim de repensarmos estereótipos e normatizações estabelecidas e consideradas enraizadas na sociedade moderna.

Por meio da leitura e da exploração das ideias presentes nas crônicas abordadas, acreditamos na possibilidade de trabalho do professor em sala de aula com o leitor em formação, através da articulação de temas relevantes no contexto atual para a construção de

homens e mulheres pensantes e atuantes em seu meio. Para a realização das atividades que explorem os textos literários de maneira global, propomos a utilização de abordagens que sigam um roteiro de questionamentos, com o objetivo de maximizar as habilidades a serem desenvolvidas nas aulas.

Com o intuito de aprofundar o trabalho em sala de aula com as crônicas literárias e estabelecer pontes de sentido em sua relação com as masculinidades, pensamos em questões norteadoras para as atividades, iniciando a discussão sobre os conceitos fundamentais no debate de gênero. Para isso, propomos alguns questionamentos, que direcionem os alunos no sentido de refletir sobre determinadas normas sociais, e que possibilite o questionamento de tais imposições sociais e culturais, com o intuito de formar um sujeito mais disposto a aceitar e respeitar as diferenças de comportamento, gosto, atitude, entre outras.

Na crônica “Do lar”, podemos debater sobre as representações sociais das atividades de trabalho apresentadas como “tradicionais” para homens e mulheres, e, além disso, discutir como o cronista representa, no texto, estes papéis sociais, quais imagens são construídas na crônica com relação ao homem e a mulher contemporânea.

Ou seja, podemos explorar com os alunos, oralmente, as profissões que no passado eram consideradas exclusivas dos homens e outras destinadas às mulheres. Prosseguindo, sugerimos o apontamento sobre este cenário profissional na atualidade, questionando os alunos se, nos dias de hoje, ainda existe esta divisão do trabalho de acordo com o g.

Além da leitura da crônica, pode ser realizada, na sala de aula, a exposição do curta metragem intitulado “Acorda, Raimundo... Acorda!” disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>>

Após a exposição do curta e da leitura da crônica, propomos as seguintes atividades:

- Iniciar um debate perguntando aos alunos quais os comportamentos são atribuídos aos meninos e as meninas atualmente, como por exemplo, cores e modelos de roupas, profissões, esportes, etc. Registrar no quadro, em duas colunas, o que os alunos disserem com relação às características masculinas e femininas, e separar uma parte para o que os alunos exponham características que considerem comum aos dois gêneros.

- Requisitar dos alunos que verifiquem, na crônica, de que maneira o cronista representa a imagem do homem, quais atividades, atitudes e comportamentos são considerados “inusitados” para os homens desenvolverem? Por quê? (Para este questionamento, espera-se que os alunos identifiquem que o cronista representa uma imagem do homem como “do lar”, ou seja, identifique a inversão de papéis profissionais, com o homem exercendo a função de

“dono de casa” e a mulher de “chefe de família”, sendo a responsável por sair para trabalhar fora de casa).

- O cronista se utiliza da ironia para explicar os motivos de os homens terem cansado do poder. Encontre no texto um exemplo desta afirmação. (Por exemplo quando o cronista afirma que: “é um encaixe de problemas, sempre tem um funcionário que pretende tirar vantagem, um escândalo, uma secretária gostosa no caminho...”).

- Na crônica, podemos verificar que, apesar do homem “do lar” possuir atitudes novas, ainda se verificam preferências consideradas tradicionalmente masculinas. Encontre no texto exemplos desta (s) preferências. (Espera-se que os alunos identifiquem o trecho em que o cronista aborda a questão do gosto do homem pelo futebol).

- Com relação à mulher moderna, a crônica constrói uma imagem de “chefe de família” em oposição à imagem da dona de casa. Quais são os recursos utilizados para a construção desta imagem? (Espera-se que os alunos relacionem o fato de a mulher chegar em casa com a pasta de trabalho, deixar o dinheiro para o gás, etc.).

- Podemos constatar na crônica a relação entre o ambiente privado (lar) e o ambiente público (profissional). Na sua opinião, esses espaços são ocupados de maneira igualitário por homens e mulheres? Esta ocupação sempre foi assim, como representada na crônica? Justifique. (Espera-se que os alunos apontem a presença maciça do homem nos espaços públicos no passado e o lugar privado destinado à mulher, e uma alteração, mesmo que ainda insuficiente, com relação aos espaços públicos ocupados pelas mulheres na atualidade).

- As escolhas lexicais utilizadas pelo eu do cronista nos leva a perceber certo tom pessoal no texto, como se o cronista se incluísse nas afirmações da crônica mesmo quando ele generaliza os comentários. Cite algumas palavras que comprovem esta personalidade. (Por exemplo na utilização dos verbos na primeira pessoa do plural – cansamos, pretendemos, estaremos – e no uso da expressão “a gente”

- Com relação à linguagem, quais recursos são utilizados pelo cronista e quais efeitos são criados por meio destes recursos? (Para esta questão, seria interessante que os alunos verificassem a utilização de comparações, como “bronca mais peluda que as costas de Tony Ramos”, para fornecer o efeito de humor, e, por exemplo, “não conhecemos nenhuma dona de casa que foi processada, é mais seguro”, para o efeito irônico.).

Propor que, em grupo, criem outras situações de inversão. Cada grupo deve definir o ambiente (casa, determinado local de trabalho, atividade de lazer, etc.) e uma linguagem de comunicação (dramatização, ilustração, texto, colagem, etc.).

Para a crônica “A voz do aeroporto e da rodoviária”, propomos as seguintes atividades, as quais podem ser realizadas em conjunto com as do texto anterior. Solicitar previamente que o grupo de alunos selecione canções cujas letras falem das relações de gênero ou especificamente de um dos gêneros, suas formas de amar e se relacionar, os papéis sociais, os comportamentos etc. Sugerimos as letras: “*Ser, fazer e acontecer*” do Gonzaguinha, “*Homem Forte*” do grupo Camisa de Vênus e “*Ai que saudades da Amélia*” de Ataulfo Alves e Mario Lago:

“Que uma mulher pode nunca nada
 Isto eu já sei
 É o grito da dona moral
 Todo dia no ouvido da gente
 É que eu estou pela vida na luta
 Eu também sei
 E meu caminho eu faço
 Nem quero saber que me digam dessa lei
 Porque já sofri, já chorei, já amei
 Vou sofrer, vou chorar e voltar a amar
 Porque já dormi, já sonhei e acordei
 E vou dormir, vou sonhar, pois eu nunca cansei
 É que sinto exatamente
 Aquilo que sente qualquer um que respira
 Uma perna de calça
 Não dá mais direito a ninguém
 De transar o que seja viver

 E por isso eu prossigo e quero
 E grito no ouvido dessa tal de dona moral
 Que uma mulher pode nunca é deixar
 De ser, fazer e acontece
 (*Ser, fazer e acontecer*)

"Homem forte todos diziam, o seu poder todos sabiam
 Ele não é vulnerável, nada pode lhe machucar

Homem forte, homem forte, homem forte
 Falando em qualquer dialeto, calado, tenso, pensando quieto
 Ele não se dobra, fechado em si próprio
 Homem forte, homem forte, homem forte
 Despreza o azar, ignora a sorte
 Brinca com a vida, brinca com a morte
 Nada lhe amedronta, nada pode lhe deter
 Homem forte, homem forte, homem forte
 Quando a dor se mistura ao frio, na madrugada o imenso vazio
 Na lembrança suas crianças, ele enxuga as lágrimas
 Homem forte, homem forte, homem forte"
(Homem forte)

“Nunca vi fazer tanta exigência
 Nem fazer o que você me faz
 Você não sabe o que é consciência
 Nem vê que eu sou um pobre rapaz
 Você só pensa em luxo e riqueza
 Tudo o que você vê, você quer
 Ai, meu deus, que saudade da Amélia
 Aquilo sim é que era mulher
 Às vezes passava fome ao meu lado
 E achava bonito não ter o que comer
 Quando me via contrariado
 Dizia: "meu filho, o que se há de fazer!"
 Amélia não tinha a menor vaidade
 Amélia é que era mulher de verdade”
(Ai que saudades da Amélia)

Após a apresentação das canções, realizar a leitura da crônica “A voz do aeroporto e da rodoviária” com os alunos, em grupos deverão identificar nas músicas e na crônica, como os homens e as mulheres são representadas, os seus sentimentos, comportamentos, ações e os verbos e adjetivos usados para se referir a esse gênero. Os grupos deverão fazer uma lista, ou

tabela, com esses dados ou solicitar que realizem uma ilustração sobre as características apresentadas das figuras masculina e feminina.

Em uma segunda etapa, os alunos podem responder aos seguintes questionamentos em relação ao texto e às letras de canção:

- Quais as diferenças que perceberam nos verbos/adjetivos/comportamentos, entre os gêneros? (Espera-se que os alunos reflitam sobre a questão de a mulher ser caracterizada com qualidades e ações mais sensíveis e brandas em oposição aos homens, mais rudes e truculentos).

- As qualidades e ações expostas no texto e nas letras das canções criam determinadas imagens tanto do homem quanto da mulher. Você concorda que as mulheres de hoje possuem estas características e ajam desta maneira? E os homens?

- Essas diferenças podem afetar a vida de homens e mulheres? De que forma?

- Quais das diferenças identificadas são percebidas ou vivenciadas em seus cotidianos?

- Em que tais diferenças podem comprometer a representação social dos gêneros?

- As letras das canções e a crônica podem ser considerados textos literários? Por que?

Exemplifique. (Espera-se que os alunos percebam o trabalho com a linguagem e os recursos utilizados pelos autores para a significação do texto; rimas, comparações, metáforas e repetições).

- Com relação à construção do sentido do texto, o cronista utiliza uma figura de linguagem muito recorrente nos textos literários, a metáfora. Identifique na crônica onde há metáfora. (Por exemplo nas construções “aspirina para os ouvidos, conto de fadas para dormir, eco do ventre”).

Pode ser interessante consultar os verbetes, num dicionário, para “homem” e “mulher”, refletindo, por exemplo, sobre o significado de “homem público” e “mulher pública”.

Com estas atividades, espera-se que os alunos discutam a respeito das convenções estabelecidas e legitimadas para as diferenças de gênero e articular estas definições com o cotidiano contemporâneo, refletindo sobre o que continua sendo reproduzido e quais pontos avançaram nas relações humanas.

Na crônica “Para que servem os homens”, uma das possibilidades de discussão é sobre os arranjos familiares e as transformações ocorridas com o decorrer do tempo, além de analisar as atitudes e comportamentos esperados dos meninos por meio dos papéis sociais. Sugerimos uma atividade em duplas, contendo os seguintes questionamentos, com o objetivo de conhecerem-se mais e de refletirem sobre a diversidade dentro das famílias e entre

famílias, propondo as seguintes questões e enfatizando que os alunos podem falar sobre suas próprias famílias ou famílias que conhecem:

Quem mora com você?

Destas pessoas, quem trabalha?

Quem fica mais tempo em casa?

Quem contribui mais efetivamente para o pagamento das despesas?

Quem toma as principais decisões?

Você tem irmãos ou irmãs? Quantos?

Quais as principais semelhanças e diferenças entre você e seus irmãos e irmãs?

Que tipo de atividade doméstica você e seus irmãos e/ou irmãs fazem?

Como é feita a divisão das tarefas domésticas na sua casa? Quem faz o quê?

Quem trabalha em casa e quem trabalha fora?

Há parentes morando perto da sua casa? Qual o grau de parentesco?

Sua família é recomposta? (reordenamento familiar depois de separações e de novos casamentos/ajuntamentos)

Após a conversa entre as duplas, o professor pode requisitar que alguns alunos exponham algumas informações, de forma sintetizada, e ao final das apresentações, estimular a turma a comentar sobre as diferentes organizações familiares dos/as estudantes e as responsabilidades assumidas por homens e mulheres, sugerindo os seguintes questionamentos:

Meninos e meninas são criados de forma diferente?

Vocês percebem alguma relação entre a criação e as formas de se exercer a masculinidade na adolescência ou vida adulta? Que relações conseguem estabelecer?

Quais comportamentos são considerados corretos para meninos e meninas, pela sociedade? Em que medida, isso determina/ influencia esses comportamentos?

Qual o papel das mulheres na construção da masculinidade?

Quais as implicações de um modelo de masculinidade muito tradicional e a relação desse homem com as mulheres?

- De acordo com a crônica, o garoto tornou-se responsável pela tarefa masculina na casa de matar as baratas. Quais tarefas são atribuídas ao homem dentro de casa? E à mulher? Isso sempre foi assim? Por quê? (Espera-se que o aluno identifique as tarefas de arrumação e cuidados com a casa e os filhos – como lavar roupas e passar, fazer a comida, lavar a louça – como sendo das mulheres e tarefas como, por exemplo, de reparos domésticos como sendo masculinas; o aluno pode também observar que as tarefas seriam assim distribuídas devido ao

fato de o homem trabalhar “fora” de casa e de a mulher, em tempos mais antigos, não ter outro trabalho além do de cuidar da casa. Os alunos podem observar que nos dias atuais ainda prevalece a maioria dos cuidados do lar com a mulher, mas que muitos homens, hoje, realizam algumas tarefas como cozinhar e cuidar dos filhos).

- Na crônica percebemos o receio do garoto em fracassar na tarefa designada a ele e que este fracasso reflete em sua vida adulta. Por que isso acontece? O que é esperado dos meninos em nossa sociedade? (Espera-se que os alunos percebam que é desejável que os homens não errem em suas escolhas, que são condicionados, desde a infância, a realizar ações e tomar atitudes certas, pois a sociedade espera que os homens sejam decididos e objetivos).

- Podemos considerar a crônica “Para que servem os homens” um texto literário devido a alguns aspectos composicionais, como o uso de algumas figuras de linguagem e utilização do lirismo. Encontre no texto exemplos destes recursos, como por exemplo de metáforas, e explique e/ou comente o sentido que tal recurso causa na leitura do texto. (Espera-se que os alunos identifiquem o uso das metáforas e comparações, além da exploração dos sentimentos expostos na crônica, como um recurso de linguagem que cria um efeito de humor ou de lirismo).

- Na crônica observamos um tom confessional, ou seja, o cronista constrói o discurso utilizando-se de maneira marcante da personalidade, deixando transparecer que o mesmo se inclui naquilo que está relatando. Encontre, no texto, trechos que confirmem esta afirmação. (Por exemplo: “meu pai saiu de casa quando eu tinha sete anos”).

Uma alternativa de continuidade para a atividade seria pedir aos alunos que observem, na televisão, durante uma semana, anúncios publicitários, novelas e seriados que tenham famílias como personagens e que levem suas observações, jornais e revistas para a aula seguinte.

Para as atividades com a crônica “Conversa de homem”, pensamos no seguinte direcionamento: expor, em cartazes ou *slide*, o primeiro parágrafo da crônica “Conversa de homem”, para leitura coletiva.

“Quero ver se é homem”, “diz que é homem”, “se não fizer isso, não é homem”, “tá parecendo um boiolo”. (CARPINEJAR, 2010, p.44).

A partir das frases expostas, apresentar os seguintes questionamentos:

Quais são as formas de comprovação da masculinidade em nossa sociedade, na escola, na família, nos grupos de amigos e nos esportes? Quais comportamentos, atitudes e sentimentos são esperados deste jovem? E das meninas?

Realizar a leitura integral da crônica e propor que os alunos, em grupos, apontem as atividades e as emoções consideradas de meninos; a pressão da família e da sociedade na manutenção de traços, gostos e aptidões marcadamente diferenciados pelo gênero; os preconceitos e discriminações direcionados àqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante. Falem sobre atividades e profissões que em décadas passadas eram exclusivas para homens ou para mulheres. Discutam por que há tanta preocupação dos/as adultos/as (pais, mães e familiares) acerca da orientação sexual das crianças e as formas de expressão desta preocupação (vestuário, tipos de lazer, atitudes, ditados populares etc). Essa é uma boa oportunidade para estimular a discussão sobre os processos de mudanças em relação às regras estabelecidas. Estas considerações deverão ser apresentadas pelos grupos separadamente.

Apontar os seguintes questionamento a serem respondidos individualmente:

Os sonhos/desejos/projetos de meninos e meninas são diferentes?

Como é o início da vida sexual para ambos?

Quais os tabus presentes nessa iniciação?

É mais fácil para um dos gêneros?

A orientação sexual interfere no início da vida sexual? De que forma?

A seguir, propomos a audição da música “Super-homem – a canção”, de Gilberto Gil:

Um dia vivi a ilusão de que ser homem bastaria

Que o mundo masculino tudo me daria

Do que eu quisesse ter

Que nada, minha porção mulher que até então se resguardara

É a porção melhor que trago em mim agora

É o que me faz viver

Quem dera pudesse todo homem compreender, ó mãe, quem dera

Ser o verão no apogeu da primavera

E só por ela ser

Quem sabe o super-homem venha nos restituir a glória

Mudando como um Deus o curso da história

Por causa da mulher

Quem sabe o super-homem venha nos restituir a glória

Mudando como um deus o curso da história

Por causa da mulher

Com relação aos sentimentos e emoções, quais as diferenças entre os meninos e as meninas no que diz respeito ao relacionamento amoroso (namoro)?

No que se refere ao seu ciclo de amizades, você tem amigos com os quais pode falar abertamente sobre seus sentimentos? De que maneira eles reagem?

Como é o seu relacionamento familiar, você conversa com seus familiares sobre seus sonhos e frustrações? Qual é a reação deles?

Após as respostas dos alunos, que podem ser realizadas oralmente, em grupos, deixando que eles se expressem livremente a respeito das questões colocadas, sugerimos o seguinte roteiro de perguntas:

- Você encontra similaridade entre o texto de crônica e a letra da canção exposta? Em que consiste esta similaridade? (Espera-se que os alunos identifiquem a semelhança temática dos textos, ao tratarem do que se espera que o homem faça ou da maneira de agir em nossa sociedade, além de ambos os textos possibilitarem a reflexão sobre a emotividade humana não apenas como característica feminina.)

- Tanto na letra da canção como na crônica notamos um certo cuidado de seus autores com a linguagem. Encontre nos textos trechos que confirmem esta afirmação. (Na letra da canção podemos encontrar figuras de linguagem como as rimas características de alguns trechos – glória/história; bastaria/daria – e a comparação super-homem/Deus, na crônica a metáfora “testosterona intelectual”, o uso das repetições – homem – e o humor – ao relatar as comparações sofridas pelo homem, “ultimamente com o cachorro”)

- Os textos expostos são criações de homens (Fabrício Carpinejar e Gilberto Gil) e, podemos considerar a respeito da temática, que ambos demonstram certo posicionamento frente ao que é esperado do comportamento masculino. Encontre no texto, trechos que confirmem o tom confessional, pessoal, exemplificando este posicionamento de cada autor. (Espera-se que o aluno identifique, por exemplo, na canção: “é a porção melhor que trago em mim agora”; e na crônica: “minha alma é masculina, o que me faz sensível para não provar mais nada”.)

Espera-se que, a partir dos questionamentos propostos, os leitores sejam levados a repensar sobre os modelos normativos de gênero reproduzidos pela sociedade e a (in)conformação com tais determinações, tendo como suporte o texto literário. Enfatizando que estes questionamentos levem os alunos a uma leitura transgressora, ultrapassando os limites do literário, borrando as fronteiras do gênero como categoria de análise das relações de poder.

O intuito de apresentar tais questões é o de propor caminhos para as atividades em sala de aula, contudo, cada professor, ao cumprir seu papel de mediador em sala de aula para a aquisição do conhecimento do aluno, deve adequar as atividades que mais contemplem a realidade de determinada turma. As atividades norteadoras para a compreensão do texto literário não se fecham nas propostas apresentadas, pelo contrário, são indicações alternativas que o professor pode desenvolver de acordo com seus objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa, reiteramos a importância de trabalhar a leitura literária de crônicas inclusive no Ensino Médio, mesmo que se considere esse espaço como prioritário ao ensino da chamada “alta literatura”, afinal, o contato com diversos textos é um bom caminho, inclusive, para discutir o que é literatura, além da crônica ser uma excelente porta de entrada para a incursão do leitor em obras de maior fôlego.

Os textos de crônicas são materiais ricos em diversidade e atualidade de temas, pois, geralmente, abordam questões vinculadas ao cotidiano e ao tempo presente do leitor. Se considerarmos os alunos do Ensino Médio como leitores em vias de formação do pensamento crítico e reflexivo, encontramos nas crônicas abordagem de assuntos passíveis de discussão e debate como, por exemplo, a questão das configurações das masculinidades.

Ao trazermos para a sala de aula do Ensino Médio a produção do cronista Fabrício Carpinejar, escolhemos os textos de crônicas pelo fato de a Literatura poder atribuir ao discurso uma significação produtiva, diferenciada dos discursos científicos ou informativos. Além disso, o tema das masculinidades conduz os leitores a questionamentos pertinentes sobre a questão de valores e comportamentos atribuídos aos sujeitos, e aos posicionamentos assumidos por eles frente às novas configurações sociais.

O texto literário torna-se, assim, um meio para ampliar o debate dentro da escola sobre a formação da cidadania do indivíduo, em consonância com a construção do pensamento autônomo deste sujeito, pois, ao realizar um trabalho específico com a linguagem, a crônica literária fornece ao leitor possibilidades de significações. Além disso, a polissemia do discurso literário permite que o professor se aproprie da crônica de maneira que possa expor aos alunos aspectos referentes à estética e aos elementos constituintes das construções literárias.

Neste sentido, uma das formas de legitimar a utilização da crônica no Ensino Médio e de ressaltar os objetivos educacionais desta atividade veiculada a literatura é a questão da formação de leitores. Devido a crônica figurar como um texto de grande circulação, tanto nos meios impressos (dos jornais as coletâneas de crônicas reunidas) e nos meios virtuais (em blogs e sites destinados ao gênero), torna-se um texto que pode ser mais facilmente aceito pelos jovens, levando em conta também a identificação que os mesmos podem encontrar nos aspectos linguísticos e temáticos, ambos considerados próximos da faixa etária em questão.

Outra característica presente na crônica e que pode ser fator atrativo para as atividades de leitura dos jovens é o pacto que se estabelece com o leitor. Pois a crônica “tem um caráter de maior referencialidade do que em outros gêneros como a novela ou o romance. Mesmo

assim, o cronista faz do seu texto um espaço para encenar uma subjetividade. ” (VIEGAS, 2014, p. 51). Com isso, através dos textos de crônica podemos desenvolver no leitor habilidades para a realização de inferências que possibilitem melhor compreensão da escrita, além de estimular a formação estética do aluno por meio do trabalho com a linguagem realizado pelo cronista ao expor sua subjetividade.

Corroborando com a defesa da crônica e suas peculiaridades para a constituição do futuro leitor, Simon (2016) ressalta que se torna:

[F]undamental o contato efetivo de alunos com a crônica, estejam eles no ensino médio ou no superior, para que neles se torne mais firme a noção de que a literatura mantém laços estreitos também com o mundo fora do âmbito artístico. É preciso que, através do realce a ser atribuído ao vínculo da crônica com o jornalismo, o aluno perceba que o literário também está ali e não apenas nos textos mais prestigiados, marcados pelo apuro e pelo refinamento das altas elaborações estéticas. (SIMON, 2015, p.186)

Deste modo, buscamos contribuir para a formação do gosto do leitor, que envolve também a diversidade como princípio norteador da seleção e utilização dos textos literários e da reflexão sobre o desenvolvimento dos alunos, englobando elementos tanto estéticos como socioculturais na seleção dos textos a serem trabalhados, principalmente na etapa do Ensino Médio, na qual os leitores já possuem (ou deveriam possuir) determinado repertório de leituras.

Apesar de ser reforçada a necessidade de colocar o texto no centro do ensino da literatura (leitura literária), ainda é comum que ele seja um mero exemplo, em muitos livros didáticos, para atividades interpretativas e de produção textual. Com relação aos capítulos destinados à literatura, verificamos que, após uma apresentação do momento histórico e da vida do autor, surgem alguns excertos ilustrativos, fragmentos e comentários críticos, sem ocorrer um aprofundamento ou mesmo a exposição de crônicas para tratar de temas relevantes à formação do aluno.

Para Viegas (2014):

É importante lembrar que a literatura é um produto acessível a consumidores dotados de certa competência, a qual tem sido desenvolvida basicamente pelo sistema de ensino. Além disso, a instituição escolar também reivindica um papel de consagradora, isto é, depois de um longo processo, canonizam-se determinadas obras pela sua inscrição nos programas didáticos. A esfera pública se compõe de diversos segmentos culturais e sociais, entre eles a escola, a qual funciona como um dos agentes de conservação e, simultaneamente, dinamização do cânone. (VIEGAS, 2014, p. 177)

Assim, verificamos o quão relevante é o papel atribuído à escola como instituição formadora e consagradora da cultura de um povo e, com isso, o papel desempenhado pelos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para o funcionamento da sociedade. As escolhas das obras e das metodologias a serem aplicadas dentro da escola funcionam como mediadores para a constituição efetiva dos alunos e devem ter como objetivo proporcionar instrumentos para que o sujeito tenha uma melhor compreensão de sua realidade.

Deste modo, salientamos a necessidade de união das duas concepções expostas e defendidas pelo Programa Nacional do Livro Didático, uma mais voltada aos aspectos internos do texto e outra que explora o contexto no qual a obra foi produzida, para que haja o ensino da leitura literária de forma plena em sala de aula, levando ao leitor, além dos conhecimentos históricos e teóricos, ferramentas para que possa tornar-se sujeito autônomo e crítico em suas leituras.

Enfatizamos o papel fundamental das instituições de ensino ao apropriar-se dos bens culturais e apresentá-los aos alunos que, muitas vezes, mantêm contato com estas produções apenas no ambiente escolar. Dessa maneira, os textos de crônica, como verificado nas análises dos materiais didáticos, transitam de forma constante na sala de aula, reforçando e valorizando a relação que o jovem leitor pode estabelecer com este gênero. Contudo, nosso esforço está centrado em ampliar a utilização das crônicas para além de atividades interpretativas e de produção textual.

Com isso, o que deveria sobressair na prática do ensino de literatura deveria ser o contato integral com o texto literário, de forma que o aluno apreenda os aspectos estéticos da obra, mas também reflita sobre temas relacionados a vida humana. A crônica, por utilizar como mote, muitas vezes, questões do cotidiano presente da sociedade, oferece a possibilidade de ampliar estas discussões.

O que podemos ressaltar sobre o ensino de literatura é que ele sofre uma importante alteração, se observarmos as práticas com os alunos do ensino fundamental e do médio, com relação ao trato com o texto literário em si. Costumeiramente, nos anos finais do ensino fundamental, encontramos um cenário no qual a leitura de crônicas (e de outras obras) tem um lugar privilegiado. Porém, as atividades desenvolvidas com base nestas leituras, quando ocorrem, poucas vezes se aprofundam em aspectos mais específicos do aparato estético.

Entendemos que nesta fase, os leitores ainda em formação podem não conhecer conceitos e ferramentas de análises mais sofisticadas. Assim, a leitura das obras ocorre de

forma mais espontânea, a não ser pelas temidas avaliações do livro, onde os alunos são submetidos a questionamentos específicos de determinadas partes de um todo.

O que observamos no Ensino Médio, considerado como o período destinado ao ensino mais teórico de literatura, existe uma preocupação demasiada com a historiografia literária e com os comentários críticos em detrimento do contato íntimo com o texto. Entendemos que os tempos e espaços escolares não favorecem muito a prática de leitura dos alunos, porém ao focalizar as aulas apenas nos aparatos teóricos e históricos, permeados por fragmentos de obras literárias, dificulta o trabalho destinado à apreensão crítica do sujeito, o que leva a uma situação de ensino criticada nos documentos oficiais da área de Linguagem.

O ensino médio transmite uma impressão equivocada de que irá se formar como leitor aquele que continuar com interesse pelos livros mesmo após o término da escola, sendo esta considerada tarefa de menor importância e dificuldade quando comparada à complexa tarefa de compreender a história literária. Essa concepção, que permeia o processo de escolarização, mesmo sem ser anunciada, é tributária do como são concebidos os objetivos do ensino médio e da própria literatura. Segundo Simon (2015), “não basta manter contato episódico com a contribuição teórica mais atualizada, com um determinado modo de definir literatura, se o que predomina amplamente durante essa experiência com o literário é o lugar de destaque para o texto canônico.” (Simon, 2015, p. 186)

Devido a esta concepção ainda vigente, notamos que o ensino de literatura na educação básica possui amarras de tempos remotos mescladas com a realidade tecnológica vivenciada pelas gerações atuais. Contudo, primamos por um ensino que propicie ao aluno um tipo de formação intelectual mais abrangente, crítica em sua essência. Conforme enfatiza Sant’Anna (2016):

Acredito firmemente que, se a leitura não pode ser uma função unicamente da escola, cabe a ela, sim, formar e desenvolver o leitor para além e para depois da alfabetização e do período da vida escolar. Por outro lado, as pressões uniformizadoras, em geral voltadas para o consumo ou para a não reflexão sobre problemas estéticos ou sociais, exercidas pela mídia, exigem a ação do professor no trabalho de construção do leitor crítico. (SANT’ANNA, 2016, p.236-7)

Conforme salienta o autor, é tarefa da escola e, mais especificamente do professor de Língua Portuguesa responsável pela disciplina de Literatura no Ensino Médio, fornecer ao leitor em formação subsídios para a construção de sua visão crítica sobre obras literárias relevantes para a vida do sujeito. Assim, fazendo parte da formação social e estética do gosto dos alunos, o professor possui papel fundamental ao possibilitar para o aluno contato com

diferentes textos literários para a exploração de temas importantes que levem os leitores à reflexão crítica.

A escolha em apresentar as propostas de análises e o roteiro de atividades com as crônicas que abordam o tema das masculinidades recai na questão da formação crítica e reflexiva do leitor que frequenta o Ensino Médio. Ao selecionarmos textos que tratam das configurações e da reordenação dos papéis sociais desempenhados pelos sujeitos, pretendemos levar para a sala de aula o debate sobre as diferenças sociais e culturais que existem em nossa sociedade, a fim de esclarecer questões relativas aos gêneros (como categoria de análise das relações de poder) e discutirmos a respeito do preconceito ainda muito presente com relação as escolhas dos indivíduos.

Entendemos que, em relação ao ensino de literatura, a realidade da educação básica, que é permeada por documentos e orientações oficiais, carece de diversos recursos a serem desenvolvidos. Nas últimas décadas observa-se um movimento abrangente no sentido de inserir as tecnologias no ensino geral. A própria denominação da disciplina sofreu alterações, como ressalta Perrone-Moisés (2006):

Quem se dispuser a dedicar algumas horas à leitura dos documentos do Ministério da Educação brasileiro, referentes ao ensino da literatura, terá algumas surpresas. A primeira é a de verificar que essa área não se chama mais "Língua e Literatura", mas "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias". O título já diz muito. Estamos em tempos de "linguagens" no plural, isto é, multimídia, e, entre as linguagens, a verbal é apenas uma, e não a mais importante. Múltiplas linguagens supõem múltiplos códigos. E o domínio desses códigos não é considerado como sendo da ordem do conhecimento, mas da tecnologia. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 20).

Como apontado pelos pesquisadores citados, vivenciamos uma época na qual as facilidades propiciadas pelo desenvolvimento tecnológico afetam de forma relevante o processo de ensino e aprendizagem. A leitura literária inserida neste contexto requer um trabalho cuidadoso do professor nas formas de abordagem do texto, porém sem perder o foco do ensino de literatura para a construção de uma comunidade de leitores que adquiram conhecimento para atuarem criticamente na sociedade em que vivem.

Perrone-Moisés (2006) ainda ressalta que, além da alteração da nomenclatura da disciplina de Língua e Literatura para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o momento atual de transformações velozes nos modos de vida das pessoas em sua relação com a tecnologia, principalmente a faixa etária do ensino médio (jovens), acarreta mudanças nas formas de se ensinar e aprender. Contudo, a autora observa com cautela a euforia tecnológica

e a inserção da mesma no cenário nacional, principalmente com relação aos documentos oficiais e suas recomendações aos educadores. Para ela:

No afã de modernização, o documento (PCNs) se conforma a primazia internacional da multimídia. O problema não está no reconhecimento das grandes mutações tecnológicas no campo da informação visual e da informática, mas numa espécie de deslumbramento com elas, em detrimento de outros meios mais antigos, como o livro. (Perrone-Moisés, 2006, p. 24).

Neste sentido concluímos que, ao tratar da questão do ensino de leitura literária e da necessidade de inclusão das ferramentas tecnológicas no cotidiano escolar, os educadores devem ser cautelosos para não tornar a utilização destas ferramentas como um “arremedo” para efetivamente realizar o trabalho de ensino que contemple a efetiva formação do leitor crítico. Além deste fator de deslumbramento com as novas tecnologias em relação ao ensino de leitura literária, verificamos um momento no qual a quantidade de publicações destinadas ao público jovem cresce vertiginosamente.

Notamos a marcante presença de livros destinados aos jovens com forte tendência ao entretenimento do leitor. Assim não podemos afirmar que essa geração não lê ou lê pouco. O que ocorre é que assistimos, segundo Sant’Anna (2016): ao

Ao surgimento de um novo (?) leitor – ou, talvez em temos mais adequados, da formação de um novo nicho mercadológico – para quem a leitura deixa de exercer suas principais funções sociais e passa a limitar-se ao papel de entretenimento dentro do espírito da época. ” (Sant’Anna, 2016, p.236).

A constituição deste nicho de mercado, no qual os jovens são o principal alvo, acaba por consolidar uma formação superficial dos leitores, os quais imersos em fantasias e histórias que fazem o leitor viajar para outras realidades que não a dele, acarretam certo alheamento dos indivíduos com questões relevantes da vida humana, tornando-os personagens secundários no desenvolvimento social e cultural do lugar onde vivem.

Defendemos que, além das obras literárias consagradas e reconhecidas pelo cânone, seja inserido no repertório de leituras, tanto dos alunos como dos professores, obras literárias variadas, que abarquem o cânone já instituído em conjunção com autores contemporâneos, levando em conta os aspectos estéticos e de questões sociais relevantes para a reflexão em concomitância com a formação dos alunos.

Neste cenário, podemos analisar a dificuldade dos professores da educação básica em lidar com tais fatores que residem tanto na escolha de obras para serem abordadas em sala de aula, como a própria metodologia eleita para este trabalho. A relação entre a formação

superior e o exercício da função do educador no ensino básico carece de maiores cuidados. Segundo Simon (2015), ao abordar o contexto das práticas docentes tanto no ensino básico como superior em articulação com as concepções teóricas e estratégias didáticas:

Neste sentido, proponho a abordagem de três aspectos que são obviamente interligados: as concepções de literatura, a natureza das relações entre leitor e texto literário e a viabilidade da ampliação de oferta das leituras literárias aos alunos-leitores. É possível antecipar que em torno desses aspectos se mantêm questões como a posição da crônica diante de problemas relativos à legitimidade e ao cânone literário. (SIMON, 2015, p. 185).

Ao elencar estes três fatores como relevantes para compreendermos a problemática do ensino de literatura e, dentro dela, o posicionamento da crônica nos estudos literários, verificamos a ênfase no que se refere as concepções sobre o que seja considerado literatura. Já há alguns anos observamos mudanças e ampliações de conceitos referentes aos textos literários e sua designação. Contudo, na realidade acadêmica e escolar ainda persiste um pensamento engessado a respeito das produções literárias.

Desde meados dos anos 80 teóricos da literatura como Eagleton, Culler e Compagnon debruçam-se sobre questões relacionadas aos conceitos e as relativizações que perpassam os estudos literários e culturais. Além dos teóricos citados, Todorov aborda também estes aspectos em sua relação com o ensino de literatura, e ressalta que “na escola não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos.” (TODOROV, 1999, p. 25). Deste modo, verificamos com o autor que este tipo de ensino focalizado em comentários críticos, biografia de autores e história literária não ocorre apenas no Brasil, mas aqui possuímos mais um fator de destaque: as listas obrigatórias dos exames vestibulares, que acarretam um tipo de ensino específico para esta prática.

Com isso, verificamos que a literatura enquanto prática de produção e consumo cultural constitui-se como um fenômeno importante na sociedade contemporânea. Contudo, levando em conta a quantidade de publicações e produções divulgadas nos ambientes virtuais e impresso, e que podem ser caracterizadas como obras de entretenimento, ressaltamos a necessidade de visibilidade e remodelação das disciplinas que tenham como centro a literatura, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Por se tratar de uma disciplina que lida com um material rico no que concerne aos aspectos linguísticos e da própria formação do caráter dos alunos, a formação de professores que irão trabalhar com este material deve ser permeada por concepções teóricas que forneçam subsídios para a escolha do educador a respeito de seus próprios objetivos educacionais. Para

Todorov (1999), um dos fatores responsáveis pelo fracasso do ensino de literatura na escola é reflexo da mutação ocorrida no ensino superior, que por certo tempo privilegiou uma abordagem das obras que não levasse em conta além dos aspectos internos, também o contexto na qual se inseria.

Além dos aspectos elencados, verifica-se certo distanciamento entre as pesquisas desenvolvidas do ensino superior e as reais necessidades práticas do ensino de Literatura na Educação Básica. Segundo a pesquisadora supracitada:

As publicações didáticas mais ou menos resultantes das orientações do MEC são objeto do maior e mais rentável mercado editorial brasileiro, e é praticamente impossível tomar conhecimento de todos os manuais que circulam no país. E, finalmente, o próprio assunto, didática do ensino da(s) língua(s) no básico e no secundário, parece tedioso aos pesquisadores universitários de Letras. Há um abismo vertiginoso entre as especulações dos pós-graduandos e dos pós-doutores, informados de sofisticadas teorias internacionais, ocupados com temas refinados e confinados, e os conteúdos didáticos ou as práticas cotidianas do básico e do secundário. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p.18)

Neste sentido, ressaltamos a necessidade de se pensar e refletir de forma mais crítica acerca das próprias concepções que nós educadores compreendemos e ensinamos sobre a literatura. Para Todorov, “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes.” (TODOROV, 1999, p.22)

Ao compreendermos as nuances que perpassam os conceitos sobre literatura, como o tempo e o espaço nos quais ela se configura, e entendermos as relativizações decorrentes das mudanças que ocorrem nas sociedades, iniciamos o processo para incutir nos alunos competências para que os mesmos consigam desenvolver de forma mais apurada a capacidade de compreensão e análise dos textos literários. Através da exposição de conceitos teóricos, comentários críticos e exemplos de análises de obras, inseridos no contexto histórico que perpassa a obra, capacitamos os leitores para sua autonomia como sujeito. Contudo, conforme aponta Todorov (1999):

O sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso os estudos desses meios de acesso podem substituir o sentido da obra, que é o seu fim. (TODOROV, 1999, p. 31)

Neste sentido, torna-se fundamental para a formação crítica do leitor que cursa o ensino médio a mediação do professor que trabalha com textos literários de maneira que este

aja na condução de um caminho que perpassa os aspectos históricos e teóricos, porém sem deixar para segundo plano o sentido da obra construído pelo aluno.

Com isso, devemos levar em conta a diversidade presente nas salas de aula da educação básica, resultantes de diferentes realidades e aspirações. Deste modo, ao propor atividades de leitura literária deve-se planejar de forma cautelosa o caminho a ser percorrido até a compreensão do texto e ao objetivo que o professor pretende alcançar com ele, pois levando em conta diferentes saberes e a individualidade do leitor as chances de fracasso com o ensino de literatura são menores.

Ouvir o aluno não significa oferecer ao aluno exatamente o que esse deseja, o que lhe dá prazer imediato, o que confirma suas opiniões e gostos individuais. Ouvir o aluno significa compreender o patamar de conhecimento em que ele se encontra, o repertório de que ele dispõe, não para "respeitar" e confirmar sua "individualidade" irredutível, mas para, a partir desses dados, estimulá-lo a ascender a um patamar superior, mais amplo, mais informado. O maior respeito pelo aluno consiste em considerá-lo apto, qualquer que seja sua extração social e suas carências culturais, a adquirir maiores conhecimentos e competências. (Perrone-Moisés, 2006, p. 22).

Assim, as concepções que os educadores que trabalham com literatura possuem sobre seu objeto de ensino fazem toda a diferença na escolha e na abordagem realizada com as obras, resultando no sucesso ou fracasso ao final das atividades. As vivências obtidas na graduação e as experiências adquiridas no exercício da profissão refletem tanto os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos no ensino superior, como a aplicação destes através da prática docente. As discussões sobre os contrastes entre a teoria com que se trava contato nos cursos de licenciatura e a efetiva prática na educação básica tornam-se imprescindíveis para que os leitores sejam participantes de um sistema de ensino eficaz.

Deste modo, assinalamos a necessidade das escolhas dos textos para serem trabalhados com os alunos, juntamente com os objetivos que o professor tem em mente para serem alcançados com tais leituras. Levando em conta que os alunos que ingressam no Ensino Médio possuem certo repertório de leitura e determinados gostos ainda em formação, torna-se um desafio para o professor de literatura propor e realizar, de forma significativa, atividades de leitura que sejam apropriadas pelos alunos de maneira plena. A crônica figura neste cenário como opção proveitosa ao oferecer ao leitor uma diversidade de temas relevantes do cotidiano, além de possuir aspectos estéticos passíveis para a preparação dos alunos nas atividades de análise literária.

Compreendemos, também, que a ênfase que propomos nas discussões a respeito de gênero, mais detidamente sobre as masculinidades, é um tema que requer do professor, como

mediador do processo de leitura, um aparato teórico consistente para que o mesmo possa fornecer aos alunos, conceitos e exemplos profícuos de debate. Cabe ressaltar, ainda, a ciência de que os professores, principalmente da esfera pública, enfrentam atualmente certa “vigilância” por parte de órgãos oficiais com relação ao tratamento da diversidade dentro das escolas e, salientamos que deveria ser o contrário, pois, a escola como uma instituição formadora e propagadora do conhecimento, está intimamente relacionada com a construção identitária do ser humano.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Alfred. **A voz do escritor**. Tradução de Luiz Antonio Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- AMARAL, Emília et al. **Novas palavras**: 1º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.
- ARRIGUCCI JUNIOR, Davi. Fragmentos sobre a crônica. In: _____. **Enigma e comentário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 451-66.
- BADINTER, Elisabeth. **XY**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BARASCH, Mara. Sexo e afeto no cotidiano do homem. In: CALDAS, Dario (Org.). **Homens**. São Paulo: SENAC, 1997.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professor. O discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul./dez. 2003.
- BAUBÉROT, Arnaud. Não se nasce viril, torna-se viril. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História da virilidade**. Tradução de Noéli Correia de Mello Sobrinho e Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (A virilidade está em crise? n. 3).
- BAUMAN, Zygmunt. “Há uma crise de atenção” – Para pensador polonês Zygmunt Bauman, internet dificulta a lida diária com a realidade. **O Globo**, São Paulo, 13 set. 2015, Sociedade, p. 41.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENDER, Flora; LAURITO, Ilka. Crônica: história, teoria e prática. São Paulo: Scipione, 1993.
- BETTEGA, Maria Helena Silva. **A educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 69-90.
- BOLTER, Jay David. **Writing space: the computer, hypertext, and the history of writing**. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, 1991.
- BORDINI, Maria da Glória. Estudos literários e estudos culturais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 11-22, set. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Vol.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BULHÕES, Marcelo. **Jornalismo e literatura em convergência**. São Paulo: Ática, 2007.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUNZEN, Clecio. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 2009. 225 f. . Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CAMPOS, Maria Tereza Arruda et al. (Coord.). **Português: vozes do mundo 1**. São Paulo: Saraiva, 2013.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés do chão. In: _____. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Ed. da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p. 13-22.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CARPINEJAR, Fabrício. **Canalha!** – Retrato poético e divertido do homem contemporâneo. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CARPINEJAR, Fabrício. **Borracheiro: minha viagem pela casa**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CARPINEJAR, Fabrício. Marketing e literatura. In: **GV-Executivo**. São Paulo, v. 6, n. 5, set./out. 2007. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/gv-executivo/vol6-num5-2007/marketing-literatura>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

CARPINEJAR, Fabrício. Oficina de blog literário. 2010b. Disponível em: <<http://carpinejar.blogspot.com.br/search?q=blog>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

CARRARA, Sérgio et al. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

CARREIRA, Denise et al. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

CASTELLO, José. Crônica: um gênero brasileiro. **Digestivo cultural**. 2007. Disponível em: <http://www.digestivocultural.com/ensaios/ensaio.asp?codigo=228&titulo=Cronica,_um_gnero_brasileiro>. Acesso em: 25 abr. 2016.

CHEETTO, Fátima R. O debate contemporâneo sobre a masculinidade. In: _____. **Violência e estilos de masculinidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições: sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. São Paulo: UNESP, 1998.

CLUVER, Claüs. Intermedialidade. **Revista Pós**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 8-23, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/16>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2009.

CONNELL, Robert W.; MASSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História da virilidade**. Tradução de Noéli Correia de Mello Sobrinho e Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (A virilidade está em crise? n. 3).

COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 9, n. 3, p. 549-564, dez. 2009.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTINHO, Afrânio. Ensaio e crônica. In: _____. **A literatura no Brasil**. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói: UFF, 1986. v. 6.

CRÔNICA. In: Dicionário eletrônico Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=cr%C3%B4nica>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Português**: língua e cultura. Língua portuguesa: 1º ano: ensino médio. 3. ed. Curitiba, PR: Base Editorial, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FORTH, Christopher. Masculinidades e virilidades no mundo anglófono. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História da virilidade**. Tradução de Noéli Correia de Mello Sobrinho e Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (A virilidade está em crise? n. 3).

GENS, Armando. Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos. **Revista Fórum**: identidades, [S. l.], ano 2, v. 4, p. 21-36, jul./dez. 2008.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista da ANPOLL**, Florianópolis, v. 1, n. 33, p. 209-222, 2012. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/637>>. Acesso em: 13 maio 2014.

GOLDENBERG, Mirian. O macho em crise: um tema em debate dentro e fora da academia. In: _____. **Os novos desejos**: das academias de musculação às agências de encontros. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HAROCHE, Claudine. Antropologias da virilidade: o medo da impotência. In: CORBIN, Allan; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Org.) **História da virilidade**: a virilidade em crise? Século XX-XI. Petrópolis: Vozes, 2013.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/atuacao/28-projetos/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/8042-downloads-4eprlb>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2015.

KELLNER, Douglas. Guerras entre teorias e estudos culturais. In: KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Tradução de Ivone C. Benedetti. Bauru: EDUSC, 2001.

KIMMEL, Michael. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes antropológicos**. Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 103-117, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler... o que eu faço?** Campinas: Cefiel; IEL; Unicamp, 2005.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10**: 49 técnicas para ser um bom professor campeão de audiência. Tradução de Leda Beck. São Paulo: Da Boa Prosa, Fundação Lemann, 2011.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. Abrir o espaço semântico em prol da inteligência coletiva. **Revista Eletrônica de Comunicação Informação & Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 129-140, jan. /jun. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo. **Idéias**, São Paulo, v. 13, p. 101-108, 1992.

MELO, José Marques de. A crônica. In: CASTRO, Gustavo; GALENO, Alex. **Jornalismo e literatura**: a sedução da palavra. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 74-98.

MENEGASSI, Renilson José. Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula. **Mathesis: Revista de Educação**, Jandaia do Sul, v. 5, n. 1, p. 105-125, jan./jun. 2004.

MEYER, Marlyse. Voláteis e versáteis: de variedades e folhetins se fez a crônica. In: FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Ed. da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p. 93-133.

MOISÉS, Massaud. A crônica. In: _____. **A criação literária**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

MORICONI, Ítalo. Circuitos contemporâneos do literário (Indicações de pesquisa). **Gragoatá**, Niterói, n. 20, p. 147-163, 1. sem. 2006. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/331/332>>. Acesso em: 22 maio 2016.

MOSER, Walter. Estudos literários, estudos culturais: reposicionamentos. **Revista Literatura e Sociedade**, São Paulo, n. 3, p. 62-76, 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/16197>> Acesso em: 15 abr. 2016.

NEVES, Margarida de S. Uma escrita do tempo: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas. In: FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA (Org.). **A crônica**. São Paulo: UNICAMP, 1992. p. 89-104.

NOLASCO, Sócrates. A desconstrução do masculino: uma contribuição crítica à análise de gênero. In: NOLASCO, Sócrates (Org.). **A desconstrução do masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

NOLASCO, Sócrates. Um “homem de verdade”. In: CALDAS, Dario (Org.). **Homens**. São Paulo: Editora SENAC, 1997, p. 13-29.

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho. **As novas geografias das culturas, conhecimentos e aprendizados**: ampliando relações entre o território escolar, cidades e redes digitais de informação e comunicação. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação, Comunicação e (In)formação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica**: língua portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

PEREIRA, Camila Sequetto. **Universos**: língua portuguesa, 9º ano. São Paulo: Edições SM, 2015.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura. In: _____. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Cia das Letras, 2000. p. 345-351.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIAGET, Jean; GRÉGO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 103-116.

PORTELLA, Eduardo. A cidade e a letra. In: _____. **Dimensões I**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958.

PORTELLA, Eduardo. Até onde a crônica é literatura. A crônica e a cidade. **Revista Brasileira, Jornal de Literatura, Teatros e Indústria**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 78, p. 107-111, 2014. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/publicacoes/revista-brasileira>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. **On the Horizon**, Lincoln, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

PROJETO Araribá: Português. 9º ano. 3ed. São Paulo: Moderna, 2010.

RAMOS, Marcelo Silva. Um olhar sobre o masculino: reflexões sobre os papéis e representações sociais do homem na atualidade. In: GOLDENBERG, Mirian (Org.). **Os novos desejos: das academias de musculação às agências de encontros**. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 41-59.

RESENDE, Beatriz. A literatura brasileira na era da multiplicidade. In: _____. **Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008. p. 15-40.

ROCHA, Luiz César. Crônica: o gênero da agora brasileira. A crônica e a cidade. **Revista Brasileira, Jornal de Literatura, Teatros e Indústria**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 78, p. 112-126, 2014. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/publicacoes/revista-brasileira>>. Acesso em: 9 fev. 2017.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp: Especial Novas Mídias e Ensino Superior**, Campinas, v. 9, p. 19-28, abr. 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf> Acesso em: 15 out. 2015.

SANTAELLA, Lúcia. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: SERNAR-PR, 2014. p. 27-44. <http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf> Acesso em: 8 nov. 2015.

SANT'ANNA, Jaime dos Reis. A formação de leitores literários na era da sua sacralidade: seria o sagrado o elemento intensificador que explica o apreço desmesurado pelos best-sellers seriados? In: **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor nº 52, 2016. P. 219-238

SANTIAGO, Silvano. Uma literatura anfíbia. In: _____. **O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 64-73.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 20, v. 2, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SIMON, Luiz Carlos. A crônica e o ensino de literatura. **Contexto**, Vitória, n. 27, jan./jun. 2015.

SIMON, Luiz Carlos. **Duas ou três páginas despreziosas: a crônica, Rubem Braga e outros cronistas**. Londrina: EDUEL, 2011.

SIMON, Luiz Carlos. Do jornal ao livro: a trajetória da crônica entre a polêmica e o sucesso. **Temas & Matizes**, Cascavel, n. 5, p. 54-5, 2004.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 22-56.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, S. C. T. As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna. In: ARAUJO, J. C. (Org.). **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 196-204.

THE Mask is you live in. Direção e produção: Jennifer Siebel Newsom. 2015. EUA. 1h37min.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VERSIGNASSI, A. Weblogs reinventam o uso da Internet. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 jan.2001. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u3961.shtml>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho. Para o início de uma conversa: a crônica na sala de aula. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 2, p. 169-179, jan./jun. 2013.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho. A crônica na sala de aula da educação básica. **Interdisciplinar**, Itabaiana, SE, ano 9, v. 21, jul./dez. 2014.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: PUC; São Paulo: Loyola, 2005.

ANEXOS

DO LAR

As mulheres caíram numa cilada masculina.

É um suicídio governar o país, o estado, o município. Bronca mais peluda do que as costas de Tony Ramos.

Cansamos. Foi um erro de cálculo. A autoridade desmagnetiza o prazer. É um encalhe de problemas, sempre tem um funcionário que pretende tirar vantagem, um escândalo, uma secretária gostosa no caminho, um relatório a entregar, além do excesso de reuniões que não permitem escapadinhas. Não há como arrumar amantes na posição de chefe, logo vira assédio sexual.

Não deu certo com a gente. O Imposto de Renda nos venceu. O enfarte nos venceu. Não queremos perder cabelos e passar a aposentadoria pagando implante.

Duro demais enfrentar 12 horas no expediente, suportar a fogueira de vaidades, não sobra folga para mais nada. Se eu fosse vocês, não pegava essa geringonça.

O que pretendemos é ser do lar. Não conhecemos nenhuma dona de casa que foi processada, é mais seguro. Já temos prática em lavar carro, aprontar o quarto é moleza.

O que nos atrai neste milênio é preparar o jantar consultando um livro de receitas. Testar trituradores de camelôs.

Não nos importamos em receber mesada, podem deixar em cima da mesinha antes de sair. Não esqueçam o dinheiro do gás.

Produziremos três pratos quando vocês chegarem. Prometemos um doce toda semana, um pudim ou ambrosia, como queiram. Mas, por favor, só avisem quando vierem com amigas para jantar, que tudo seja planejado, horrível dar vexame às visitas.

Controlaremos a validade dos produtos na geladeira. Necas de se afligir com o supermercado, não iremos sobrecarregá-las com frivolidades domésticas.

Nossa missão será garantir a tranquilidade de vocês, chefas de família. Vamos encher a banheira com sais e espuma. Quando voltarem do trabalho, pegaremos maleta e bolsa e perguntaremos com a voz descansada: – Como foi o dia, meu bem?

De noite, estaremos disponíveis ao ato sexual, relaxados. Compraremos óleos e cuecas fetichistas, talvez fantasia de policial ou de torneiro mecânico. Depois de encaminhar as crianças, colocaremos velas pelo corredor, Madona no CD e mostraremos, à meia-luz, os novos passos de pole dance.

Não descuidaremos da aparência. Fugiremos para shoppings à cata de uniformes esportivos. Diariamente, faremos um desfile dos times ingleses, dos italianos, dos espanhóis, dos franceses.

O que nos interessa mesmo é assistir ao futebol na televisão. Sempre há um jogo a qualquer hora, não existia isso antes. Qualquer horário, acreditem.

Agora mesmo, por exemplo, acompanho o Campeonato Alemão, Schalke versus Bayern, enquanto organizo a coleção de sapatos de minha esposa.

Os homens não querem mais o poder. Descobriram que a submissão é a força.

Publicado no jornal Zero Hora
Segundo Caderno, coluna quinzenal, p. 3, 20/12/2010
Porto Alegre (RS), Edição N° 16555

A VOZ DO AEROPORTO E DA RODOVIÁRIA

A voz do aeroporto é feminina, a voz da rodoviária é feminina. Já reparou na coincidência? Elas vivem nos avisando do tempo do trajeto, das escalas, do portão, esclarecendo dúvidas, organizando as filas.

Os pontos de embarque não poderiam apresentar um timbre masculino. Homem não sabe se despedir: ele desaparece, prefere não mais falar a explicar suas fraquezas. Lida mal com o sofrimento. Decide sumir a ser rejeitado.

Resmungo, não chora. Muda de assunto, não chora.

Você nunca vê seu pai em prantos porque ele engole as lágrimas. Você nunca enxerga seu marido se emocionando porque ele vai para outra sala controlar a respiração.

As chamadas do aeroporto e da rodoviária não poderiam vir de um homem. Não traria calma, mas apreensão de acidente.

Já com a voz feminina, existe uma empatia de nascença. É uma aspirina para os ouvidos, conto de fadas para dormir, eco do ventre. A conexão pode estar atrasada cinco horas e o tom é de tranquilidade maternal. Não provoca nenhuma inquietude, converte a espera em vantagem de leitura e solidão.

Homem é trágico, objetivo. Mulher é esperançosa, compreensiva.

Homem vai direto ao ponto, mulher deseja conversar acima de tudo.

Quando uma locutora aponta que o voo ou o ônibus não irá sair no horário, conquista o perdão fulminante. Deduzimos que ela fez o possível. Perante um locutor, antecipamos que ele quer nos enganar e está escondendo informações.

É como se o aeroporto e a rodoviária fossem um altar. É natural o atraso da noiva, é uma afronta o atraso do noivo.

Homem não poderia estar mesmo nos microfones dos locais de partida.

Ele ordena, não consegue pedir como a mulher. Ele determina, não consegue indicar como a mulher. Ele castiga, não consegue defender como a mulher. Ele manda, não consegue partilhar como a mulher.

A voz do rodeio é masculina, assim como voz do estádio e a voz do presídio. Vozes da multidão. Vozes impessoais. Vozes arrogantes. Vozes paternais.

Já a voz da mulher se dirige para cada passageiro ainda que seja para todos. É um recado compassivo, uma mensagem individual.

Elas dizem adeus como se fosse um até logo. Não dá para acreditar que seja o fim.

Por isso, o homem nunca confia que o relacionamento acabou. Sempre pensa que haverá um jeito de voltar.

É culpa da voz do aeroporto e da rodoviária.

Fabício Carpinejar
Publicado no jornal Zero Hora
Coluna semanal, p. 2, 14/08/2012
Porto Alegre (RS), Edição N° 17161

PARA QUE SERVEM OS HOMENS

Meu pai saiu de casa quando tinha sete anos. E entrei em pânico.

Atormentado de coração. Porque a mãe só reclamava que não havia mais ninguém em casa para matar baratas.

Não lamentou o fim do casamento de três décadas, a despedida brusca, e sim o término da proteção contra o esgoto.

Pensava que o pai era um inseticida. Logo contraí saudade de seus olhos brilhantes de naftalina.

Assumiria a tarefa masculina da residência. Algo muito precoce, recém havia me acostumado a usar calça comprida. O mesmo que sustentar a família antes de entrar para a escola.

O duelo prometia. Na minha infância, as baratas experimentaram uma fase transgênica, de helicóptero. Balofas, imensas, crespas e voadoras. Acho que encontravam comida com excessiva facilidade (não varriamos bem o chão?), a questão é que pareciam ratazanas escuras nas costas de morcegos. Saltavam de um lado para outro. Planavam longamente. Com suas antenas delirantes, representavam a televisão 29 polegadas da época.

Eu não podia confessar que sentia nojo. Na primeira vez que ouvi o grito da mãe, ela me entregou seu chinelo havaiana azul 36 e me lançou ao batismo: “Mata rápido! ”. Não contei

com preparação psicológica nem fiz estágio com formigas.

O animal estava escondido na máquina de lavar. Persegui sua sombra, respirando pela boca. Meus cílios também se mexiam como patas.

O negócio é que não bati o chinelo com firmeza no piso, arremessei longe e a barata desapareceu na favela dos cascos de refrigerante.

A mãe não escondeu a decepção. Fechamos a cozinha por um dia, almoçamos e jantamos fora, tudo minha culpa. Deixei de crescer três centímetros devido àquela manhã de fracasso.

Já adulto, mato baratas sem piedade. Lamento que não recuperei o atrasado, seria mais vistoso com 1m80cm.

Talvez tenha adquirido o respeito de minha mulher. Ela também esperneia e solta gritinhos. Não compreendo porque ela sempre sobe no colchão quando vê uma barata. Seu susto brinca de cama elástica. Vou lá e resolvo a pendência com rapidez. Virei um justiceiro implacável e de sangue frio. Esmago a baranga e limpo com papel higiênico.

Gostaria que Cínthya matasse baratas em nome das mulheres do mundo. Mas sei que não posso confiar em mulheres que matam baratas. Fiquei satisfeito quando ela pegou uma mosca com as mãos. E comprimiu os dedos com a pupila tremendamente malévola. Foi uma atitude ninja, de reflexo judoca.

Na verdade, aquilo me deu mais medo do que de minha mãe. Ela me humilhou, eu que mal conseguia apanhar mosquitos. Não pretendo medir minha altura de novo.

Publicado no jornal Zero Hora
Segundo Caderno, coluna quinzenal, p. 3, 06/12/2010
Porto Alegre (RS), Edição N° 16541

CONVERSA DE HOMEM

"Quero ver se é homem", "diz que é homem", "se não fizer isso, não é homem", "tá parecendo um boiolo".

Desde fedelho, o homem perde décadas de sua vida comprovando sua masculinidade. Com os amigos da escola, dentro de casa, na rua com as meninas, na fase adulta com as mulheres e os amigos do trago.

Ele é testado todo momento. Na balada ou no churrasco. Na rua ou no estádio. Ser homem não é natural, é um condicionamento. Um exame infundável de testosterona intelectual. Uma provação incessante, que se inicia nas brigas infantis e não termina com a morte.

Quem já não teve uma mulher em sua história que gritou: "Você não é homem!?" Só para irmos lá e arrancarmos um beijo na boca. Não é triste ser submetido a um concurso público da própria condição?

Observe uma roda de amigos num bar. Haverá provocações de quem é mais macho no grupo. Piadas involuntárias, sempre colocando em dúvida a conduta sexual. Colegas se ofendem como uma forma de amizade.

É uma armadilha. Como o homem pode exercitar sua sensibilidade, obrigado a reiterar seu sexo eternamente? Ele passa maior parte de seus dias se defendendo. Confunde camaradagem com redundância. O que o transforma num IDIOTA, pois se repete e repete sem parar as insinuações coletivas. Como é possível manter as mesmas refregas do jardim de infância à universidade? O homem não ousa, não investe, não contraria o perfil pré-estabelecido para descobrir o que gosta e contar como gosta.

Dói ser homem, é cansativo ser homem. Sim, os homens têm facilidades: mijar de pé. Falei facilidades, retiro, o homem tem uma facilidade: mijar de pé. Ele é adestrado para ser influenciável e sofrer com as comparações. Será comparado ao pai, aos colegas, aos ex-namorados, aos sogros, aos filhos, aos ex-maridos, e, ultimamente, aos cachorros.

Ele não se rege pela intuição, ele se situa pelos outros. Batendo nos ombros, nas costas, exercendo os cumprimentos aos empurrões, ameaçando com indiretas e fiscalizando quem demonstra sair da linha. Homem vive denunciando seus iguais para não revelar seus segredos. Homem é delator. Homem nunca está em si de tanto que espia e controla seus vizinhos.

Na escola, as conversas apenas giravam em peitos, bundas e buceta. JURO. Eu nem tinha condições de comentar alguma coisa. Minha experiência era quase nula. Avaliando bem, era nula. Das páginas médicas da Barsa. Mas era formado a tratar a trinca erótica com vulgaridade. Caso não soltasse um palavrão, não seria aceito.

Ser aceito e se aceitar são coisas bem diferentes. Na infância, meus amigos ou se reuniam para o futebol ou para comentar detalhes sórdidos. Eu não tinha o que acrescentar ao assunto. Demandava um tremendo esforço para não ser localizado como marica. O segundo grau seguiu a mesma sina. Amigos chegavam a ficar debaixo da cama enquanto casal de colegas transava. Claro, com o consentimento do cara, que enrolava a menina no discurso para não identificar os penetras. Logo a menina era classificada como piranha e o comedor, herói. Com pastelina e coca-cola, narrava o que ela aprontou ou deixou de aprontar.

Os homens aceitaram sua burrice. Reforçam seus preconceitos e fobias porque é complicado alterar a virilidade adquirida pela insistência vocabular.

A noção de que todo gay é promíscuo provém de uma teoria machista, porque os homens temem no raso e no fundo os próprios gays que são. Os gays não pensam sempre em sexo (os homens pensam muito mais). Ao pensar somente em sexo, empobrecemos o sexo. O gay tem a liberdade de dizer o que sente, o homem é obrigado a sentir o que dizem e esperam dele.

Além disso, os gays são mais fiéis do que os próprios homens. Quantos casais gays demonstram uma lealdade que não se encontra num par heterossexual? Lembrei de cinco casais amigos antes de completar a frase.

Aviso: esse é o nervo. A inteligência gay deixa espaço e disponibilidade para exercitar seus gostos. Por isso, os gays são melhores amigos das mulheres, tem um temperamento mais refinado, um humor mais espirituoso, um desembaraço invejável para dançar, chorar e se alegrar.

Gay não precisa demonstrar que é gay. Mulher não precisa demonstrar que é mulher.

O homem é treinado a pensar em sexo ou a pensar que é homem. Não sobra tempo para amadurecer. Ele terá que decidir entre se exaurir e se renovar.

Minha alma não é feminina, desculpe a decepção. Como se a sensibilidade unicamente fosse elogiosa sendo feminina. Se a sensibilidade é feminina é mais. Se a sensibilidade é masculina é menos.

Homem sofre, homem geme, homem erra, homem ama escandalosamente.

Minha alma é masculina, o que me faz sensível para não provar mais nada.

Fabrizio Carpinejar, **Canalha!** – Retrato poético e divertido do homem contemporâneo. Rio de Janeiro: Bertrand Basil, 2008.