



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROLETRAS

JANNE EIRY DE ARAUJO BENICIO

**LITERATURA NA ESCOLA: CRÔNICAS HUMORÍSTICAS NA FORMAÇÃO DE
LEITORES LITERÁRIOS**

CAJAZEIRAS-PB
2024

JANNE EIRY DE ARAUJO BENICIO

**LITERATURA NA ESCOLA: CRÔNICAS HUMORÍSTICAS NA FORMAÇÃO DE
LEITORES LITERÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras - PB, na área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Estudos Literários, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga

CAJAZEIRAS-PB
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

B467l Benicio, Janne Eiry de Araujo.

Literatura na escola: crônicas humorísticas na formação de leitores literários /
Janne Eiry de Araujo Benicio. – Cajazeiras, 2024.

116f. : il.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga.

Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) UFCG/CFP, 2024.

1. Leitor literário. 2. Literatura - ensino fundamental. 3. Letramento literário. 4.
Formação de leitor literário. 5. Crônicas humorísticas. 6. Leitor crítico. 7. Gênero
literário - crônicas. I. Queiroga, Marcílio Garcia de. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 82:028.6(043.3)

JANNE EIRY DE ARAUJO BENICIO

**LITERATURA NA ESCOLA: CRÔNICAS HUMORÍSTICAS NA FORMAÇÃO
DE LEITORES LITERÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa do
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS – da Universidade
Federal de Campina Grande, *Campus* de
Cajazeiras - PB, na área de concentração
Linguagens e Letramentos, linha de
pesquisa Estudos Literários, como
requisito final para obtenção do título de
Mestre em Letras.

Aprovada em: 26/04/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARCILIO GARCIA DE QUEIROGA**
Data: 20/05/2024 20:25:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga
(Universidade Federal de Campina Grande – orientador)

Documento assinado digitalmente
 **NELSON ELIEZER FERREIRA JUNIOR**
Data: 17/05/2024 10:47:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior
(Universidade Federal de Campina Grande – Examinador 1)

Documento assinado digitalmente
 **ROSANGELA NERES ARAUJO DA SILVA**
Data: 17/05/2024 10:11:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. ^a. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva
(Universidade Estadual da Paraíba – Examinador 2)

Ao meu esposo, Pedro Gonçalves de Sousa, o maior incentivador para que eu desse prosseguimento a minha formação, meu ponto de apoio durante todo o processo.

Com amor, dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me sustenta em todos os momentos da minha vida, por ter me possibilitado a realização deste sonho.

Ao meu esposo, Pedro, por todo amor, incentivo e companheirismo de todos os dias.

Aos meus pais, Raimundo e Zulene, minha base, por todo amor, cuidado e valores transmitidos ao longo da minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga, por todas as contribuições que tanto me estimularam a evoluir, pela gentileza e pelo tempo dedicado ao desenvolvimento da minha pesquisa.

Aos meus colegas da turma VIII por todas as partilhas, por trocas de conhecimento e por momentos de descontração, tornando o meu caminhar mais leve. Em especial, as minhas companheiras de viagem e de trabalhos em grupo Alexandra, Josy, Patrícia e Úrsula, pela parceria e companheirismo.

Aos professores que, no decorrer das disciplinas ministradas, compartilharam de modo brilhante os seus conhecimentos, contribuindo para a minha formação.

RESUMO

A presente pesquisa aborda reflexões sobre a leitura literária nos anos finais do ensino fundamental e sua implicação para a formação de leitores críticos. Destacamos a necessidade de estreitar laços entre o aluno e o texto literário, através da promoção de um ambiente motivador dentro da sala de aula que instigue o prazer pela leitura. O objetivo primordial desse estudo reside em discutir o gênero crônica humorística como ferramenta para despertar o gosto pela leitura e auxiliar na formação de leitores literários críticos. Partimos da hipótese de que as crônicas de humor atraem a atenção dos estudantes, pois, com base em pesquisas já realizadas e em decorrência das experiências vivenciadas em sala de aula nos anos finais do ensino fundamental, é perceptível a identificação dos discentes com o gênero, dada a sua estrutura concisa, bem como os temas voltados ao cotidiano que propiciam o envolvimento dos estudantes, ocasionando momentos de muita interação. Dialogamos com autores como Solé (2014), Koch (2018), Kleiman (1999), Soares (2012), Silva (2008), no que se refere às concepções de leitura, Cosson (2020), Zilberman (2010), Dalvi (2013), Amorim (2022), concernentes ao letramento literário, Candido (1992), Sá (2008), Coutinho (2004), Moisés (1967), relacionados ao gênero crônica, Possenti (1998), Bergson (2018), Propp (1992) em relação ao humor, dentre outros, que servirão de aporte teórico para as reflexões empreendidas ao longo desse estudo. A metodologia adotada corresponde a uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e de natureza aplicada. Para o desenvolvimento das atividades, elaboramos uma proposta pedagógica de intervenção didática em sala de aula, voltadas à turmas do nono do ensino fundamental, sendo empregados, com as devidas adaptações, os modelos das unidades de leitura de Silva (2008), com as etapas da constatação, cotejo ou reflexão e transformação, bem como a sequência básica de Cosson (2020), com as fases de motivação, introdução, leitura e interpretação, colaborando assim, para a formação de leitores literários proficientes. Após as discussões, os resultados desta pesquisa apontam que as crônicas humorísticas se configuram como uma alternativa viável à formação de leitores literários, tendo em vista que, além de propiciar o deleite, corroboram para a ampliação dos seus níveis de compreensão textual.

Palavras-chave: letramento literário; ensino; crônicas humorísticas.

ABSTRACT

This research addresses reflections on literary reading in the final years of elementary school and its implications for the formation of critical readers. We highlight the need to strengthen ties between the student and the literary text, through the promotion of a motivating environment within the classroom that instills pleasure in reading. The primary objective of this study lies in discussing the humorous chronicle genre as a tool to awaken a taste for reading and assist in the formation of critical literary readers. We start from the hypothesis that humorous chronicles attract the attention of students, because, based on research already carried out and as a result of experiences in the classroom in the final years of elementary school, the identification of students with the genre is noticeable, given its concise structure, as well as the themes focused on everyday life that encourage student involvement, causing moments of great interaction. We dialogued with authors such as Solé (2014), Koch (2018), Kleiman (1999), Soares (2012), Silva (2008), with regard to conceptions of reading, Cosson (2020), Zilberman (2010), Dalvi (2013), Amorim (2022), concerning literary literacy, Candido (1992), Sá (2008), Coutinho (2004), Moisés (1967), related to the chronicle genre, Possenti (1998), Bergson (2018), Propp (1992) in relation to humor, among others, which will serve as theoretical support for the reflections undertaken throughout this study. The methodology adopted corresponds to a bibliographical research, with a qualitative approach and applied in nature. For the development of the activities, we developed a pedagogical proposal for didactic intervention in the classroom, aimed at the ninth classes of elementary school, using, with due adaptations, the models of Silva's reading units (2008), with the steps of observation, comparison or reflection and transformation, as well as the basic sequence of Cosson (2020), with the phases of motivation, introduction, reading and interpretation, thus contributing to the formation of proficient literary readers. After the discussions, the results of this research indicate that humorous chronicles are a viable alternative to the training of literary readers, considering that, in addition to providing delight, they contribute to the expansion of their levels of textual understanding.

Keywords: literary literacy; teaching; humorous chronicles.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Primeira tirinha do Garfield.....	87
Figura 2 - Segunda tirinha do Garfield.....	87
Figura 3 - Terceira tirinha do Garfield.....	88
Figura 4 - Quarta tirinha do Garfield.....	88
Figura 5 - Roleta Aleatória.....	90
Figura 6 - Calçada cheia de entulho.....	95
Figura 7 - Trânsito desordenado.....	96
Figura 8 - Calçada ocupada por veículos.....	96
Figura 9 - Mato na calçada.....	96
Figura 10 - Ruas esburacadas.....	97
Figura 11 - Calçada ocupada por mesas de bar.....	97
Figura 12 - Passarela.....	97

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO.....	15
2.1	Leitura e compreensão leitora.....	15
2.2	Formação de leitores.....	20
2.3	Letramento e letramento literário.....	25
2.4	Literatura na escola.....	31
2.5	A BNCC e o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental.....	37
3	O GÊNERO CRÔNICA.....	42
3.1	Origens e caracterização do gênero.....	42
3.2	A crônica e sua tipologia.....	48
3.3	Crônicas humorísticas.....	52
3.4	A utilização das crônicas humorísticas em sala de aula.....	56
4	ANÁLISE DOS EFEITOS DE HUMOR RECORRENTES EM CRÔNICAS HUMORÍSTICAS.....	60
4.1	O humor em crônicas de Luís Fernando Veríssimo.....	60
4.2	O humor em crônicas de Gregório Duvivier.....	63
4.3	O humor em crônicas de Vanessa Bárbara.....	67
4.4	O humor em crônicas de Ana Elisa Ribeiro.....	70
5	METODOLOGIA.....	75
6	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: OFICINAS LITERÁRIAS.....	79
6.1	Primeira oficina: O despertar para o gênero.....	80
6.2	Segunda Oficina: Cronicalizando.....	85
6.3	Terceira oficina: Crônica em rede.....	92
6.4	Quarta Oficina: Entre os saberes e os sabores das crônicas de humor.....	95
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	104
	ANEXO A – “Lar desfeito”.....	109
	ANEXO B – “Domingão, domingueira”.....	112
	ANEXO C – “Social das redes sociais”.....	114
	ANEXO D – “Pular, rastejar e rolar”.....	115

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta reflexões acerca da leitura literária nos anos finais do ensino fundamental e sua implicação para a formação do leitor crítico. Com base na minha atuação docente na rede pública municipal da cidade de Icó-CE, percebi a necessidade de estreitar laços entre aluno e texto literário. Nesse sentido, pretendo promover na sala de aula um ambiente propício à leitura, partindo da seleção de textos que possam ser atrativos ao público do 9º ano do ensino fundamental.

Partindo da premissa de que precisamos formar leitores conscientes, críticos e protagonistas, acreditamos que o trabalho efetivo com a literatura dá-se através do contato direto com o texto e não com pequenos fragmentos, para simples exemplificação de obras e/ou identificação de elementos gramaticais, como comumente costumam aparecer nos livros didáticos. Sob essa perspectiva, para que possamos contribuir efetivamente com a formação de leitores dotados de senso crítico que sejam capazes de opinar com propriedade, precisamos fazer uso de práticas de ensino que promovam a reflexão sobre a sociedade na qual os discentes estão inseridos ou provocá-los a indagar a respeito de outras realidades sociais. Ademais, é preciso também instigá-los a identificar o trabalho de elaboração do texto literário, despertando a sua sensibilidade e contribuindo para a promoção da sua fruição estética diante da obra literária, conforme recomendada pelos documentos oficiais, como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dessa forma, precisamos pensar em alternativas que superem modelos de aulas meramente expositivas, cujos alunos apenas recebem um conjunto de informações sobre o texto sem estabelecer o devido contato com o mesmo, sendo expostos, muitas vezes, a resumos ou análises prontas, a partir da visão de outros e não da sua própria experiência com o texto. Com base nisso, ressaltamos a relevância da adoção de uma práxis em que o texto literário seja o protagonista em sala de aula, assumindo de fato o seu papel de destaque nas aulas de literatura e, a partir dele, as demais questões relacionadas ao contexto histórico, ao autor, aos aspectos formais, dentre outros, a depender do texto em análise, possam ser elas contempladas, sem anular o espaço destinado à sua leitura e discussão.

Nesse sentido, propomos um trabalho por meio da utilização do gênero crônica, primeiramente, por questões de estrutura composicional, uma vez que esse gênero não é de extensão longa, o que tende a facilitar o trabalho com o texto integral, já que dispomos de um tempo limitado de aulas, bem como favorece a reprodução do material didático. Além disso, a linguagem é acessível ao público-alvo pretendido e as questões abordadas são apresentadas de

modo leve. O cronista, com a percepção apurada que tem da vida, evidencia aspectos que muitas vezes passam despercebidos por nós, e, pela maneira como manuseia as palavras, pela qualidade estética com que constrói os seus textos, através dos variados recursos que utiliza, tende a nos envolver e promover a aproximação do leitor com a arte literária. O estilo híbrido da crônica é capaz de transitar por diversos suportes e possibilita, também, a aproximação com outros gêneros literários. Dentre os diversos tipos de crônicas, propomos o trabalho com as humorísticas, pois partimos da hipótese de que essas podem despertar uma maior atenção dos discentes, em virtude das temáticas que suscitam questões atuais que podem estar relacionadas à realidade dos educandos, abordadas de maneira sutil e descontraída por meio dos recursos de humor, configurando-se, assim, como uma alternativa viável para favorecer o envolvimento dos discentes com o texto literário e, uma vez fisgados por ele, aumenta-se fortemente as chances de despertar para a leitura de outras obras mais extensas com diferentes níveis de complexidade.

Ademais, entendendo que a leitura é um processo contínuo e que não tem início somente quando a criança entra na escola, mas, antes disso, é preciso considerar também as diversas experiências adquiridas em meio à realidade na qual o estudante está inserido. É sabido ainda que esse processo tampouco se encerra com a conclusão dos níveis de ensino escolar. Nessa perspectiva, o processo de leitura é algo que está em constante transformação a cada nova experiência que temos, a cada leitura que fazemos ou mesmo releituras.

Desse modo, considerando o conhecimento prévio do aluno, cabe à escola contribuir para enriquecer e aprofundar esse conhecimento, recorrendo, para tanto, a variados meios, entre eles o literário. Entretanto, notamos que muitos alunos acabam tendo pouco ou quase nenhum acesso à leitura de obras literárias, seja por falta de acesso aos livros, dadas as suas condições socioeconômicas, seja por falta de incentivo ou por não dispor de obras que despertem o seu interesse, restringindo-se muitas vezes a um contato bastante superficial de resumos ou análises prontas das obras.

Segundo pesquisa realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA¹ – que analisa as habilidades dos estudantes em relação à leitura, matemática e ciências, o Brasil apresenta baixa proficiência em leitura. Vale ressaltar que o objetivo da pesquisa reside em diagnosticar as habilidades e conhecimentos adquiridos por jovens de 15 anos e considerados essenciais para a plena participação na vida social e econômica.

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 19 dez. 2023.

Dentre os domínios avaliados em leitura, destacam-se a capacidade de compreender, de usar, de avaliar, de refletir e de envolver-se com os textos. A última edição realizada em 2022 revelou que 50% dos estudantes brasileiros, na faixa etária de 15 anos, não possui nível básico em leitura e que os índices não têm evoluído desde 2009. A pesquisa aponta, ainda, que apenas 2% dos 10.798 discentes atingiram o nível máximo de proficiência leitora. Considerando que essa faixa etária corresponde aproximadamente ao término do ensino fundamental, nota-se que as habilidades em leitura que deveriam ter sido desenvolvidas ao longo dessa etapa para que o aluno demonstrasse a aptidão necessária para adentrar no ensino médio não foram atingidas de acordo com o nível esperado, fazendo-se urgente intervenções que contribuam para a elevação desses índices. Dessa forma, o trabalho do professor deve estar alicerçado em uma metodologia que seja capaz de promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes, ampliando o seu olhar sobre o mundo.

Diante das considerações aqui apresentadas, referentes ao uso das crônicas humorísticas como recurso pedagógico para a formação de leitores literários nos anos finais do ensino fundamental, destacamos a questão norteadora: Como as crônicas de humor podem auxiliar na formação de leitores literários críticos e reflexivos? Objetivamos, nesse sentido, discutir de que forma o gênero crônica humorística pode despertar o gosto pela leitura e auxiliar na formação de leitores literários críticos. De modo mais específico, exploraremos discussões e pesquisas acerca da crônica humorística do ponto de vista da estrutura composicional, bem como de temáticas que despertem o interesse de jovens leitores. Também nos deteremos nos recursos que ativam os efeitos de humor nas crônicas literárias humorísticas e apresentaremos uma proposta pedagógica utilizando crônicas humorísticas como sugestão para o trabalho com o texto literário em sala de aula. Nessa perspectiva, a contribuição desta pesquisa reside em uma proposta voltada para o uso efetivo do texto literário no cotidiano escolar, tendo em vista colaborar com a formação de leitores literários.

Com o intuito de embasar as reflexões empreendidas no decorrer deste trabalho dialogamos com autores como: Solé (2014); Koch (2018); Kleiman (1999); Soares (2012); Silva (2008), em relação às concepções de leitura, Cosson (2020); Zilberman (2010); Dalvi (2013); Amorim (2022), a respeito do letramento literário, Sá (2008); Candido (1992); Moisés (1967); Coutinho (2004), sobre o gênero crônica, Possenti (1998); Bergson (2018); Propp (1992), relacionados ao humor, dentre outros, que servirão de aporte teórico para as considerações aqui apresentadas.

A título de organização, este trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro deles, apresentamos a fundamentação teórica, contendo reflexões com base em

diferentes concepções de leitura, para em seguida discutirmos aspectos relacionados à formação de leitores e, posteriormente, refletirmos sobre o letramento, letramento literário e as suas contribuições para a formação de leitores. Analisamos ainda os direcionamentos dados pela BNCC, importante documento norteador da educação básica, ao ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental.

No segundo capítulo, nossa atenção está voltada para o gênero crônica. Apresentamos um breve histórico das origens do gênero para, a partir desse ponto, compreendermos a sua estrutura. Na sequência, temos como foco a crônica humorística, bem como a apreciação dos elementos responsáveis pelo efeito de humor nos textos.

No terceiro capítulo, realizamos uma análise dos efeitos de humor recorrentes em crônicas dos autores contemporâneos Luís Fernando Veríssimo, Gregório Duvivier, Vanessa Bárbara e Ana Elisa Ribeiro, observando o estilo de cada autor, bem como os recursos empregados por esses para suscitar o humor em seus textos.

No quarto capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa, descrevendo os procedimentos e instrumentos utilizados para sua realização. Optamos pela pesquisa bibliográfica, uma vez que esse método possibilita ao pesquisador o aprofundamento de questões pertinentes à temática em estudo, ampliando seus conhecimentos e contribuindo para a superação das questões investigadas. A pesquisa classifica-se ainda como exploratória, a abordagem do estudo é qualitativa e de natureza aplicada.

No quinto capítulo, apresentamos e descrevemos etapa por etapa uma proposta pedagógica, por meio da elaboração de oficinas como sugestão ao trabalho docente com a leitura literária, pautadas nas unidades de leituras propostas por Silva (2008) e na sequência básica de Cosson (2020), adaptadas aos anos finais do ensino fundamental. Na sequência, temos as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos que compõem o trabalho.

2 LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

2.1 Leitura e compreensão leitora

Sabemos que a leitura está presente nas mais variadas atividades cotidianas. Estamos expostos a situações que envolvem a leitura e que exigem diferentes níveis de compreensão dos leitores praticamente a todo instante. Nesse sentido, é extremamente relevante que reflexões sejam feitas nesse âmbito, de modo a contribuir para a formação de leitores autônomos em sociedade.

Vista em sua amplitude, a leitura não se restringe à decifração de um texto escrito, mas compreende a interpretação que fazemos de imagens, de gestos, do ambiente a nossa volta; como já nos afirmava Paulo Freire (1989, p. 09), “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Diante desse quadro, é importante esclarecer que voltaremos nossa atenção particularmente para a leitura de textos escritos.

Ao refletirmos sobre as diversas formas de leitura, depreendemos diferentes níveis de compreensão leitora. O leitor pode permanecer apenas na superfície dos textos e identificar os elementos mais básicos, como informações explícitas, ou ir mais longe, atingindo camadas mais profundas, o que o impulsiona a refletir sobre as mais variadas questões a partir do que foi lido, sendo capaz de ampliar sua visão de mundo ao dialogar com o que lê e de se posicionar, de agir de modo consciente e exercer sua cidadania.

É válido salientar que não há problemas em partir de uma abordagem superficial do texto, extraindo informações mais genéricas, contudo faz-se necessário ultrapassá-la e progressivamente investir num enfoque mais analítico que colabore para o desenvolvimento da criticidade do leitor. Destacamos aqui alguns conceitos relacionados à leitura em seu sentido mais amplo para, posteriormente, apresentarmos discussões voltadas à área do letramento, mais especificamente, sob o viés literário. Ambas as concepções vão ao encontro do objeto de estudo proposto neste trabalho, dado que não são inconciliáveis, mas complementares.

Inicialmente destacamos a concepção de leitura como um processo interativo que ocorre entre o leitor e o texto, cujo leitor é guiado por objetivos específicos. Dependendo do propósito da leitura, por exemplo, para busca de uma determinada informação, distração, informar-se sobre um acontecimento, executar uma tarefa, dentre outras possibilidades, a apreensão dos conceitos de um dado texto será diferente. Assim, lê-se, tendo em vista uma finalidade, e essa finalidade, por sua vez, irá repercutir na interpretação que fazemos do texto lido. De acordo com Solé (2014, p. 31):

[...] a interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo da nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo. Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender.

A leitura deve corresponder, portanto, a um processo em que o leitor analisa atentamente o que lê e para que lê, presumindo a participação de um leitor que não apenas assimila um conjunto de informações a que é exposto, mas que constrói significados. Esses significados estão atrelados, por sua vez, ao propósito de leitura, possibilitando, como discute a autora mencionada, que compreensões divergentes sejam extraídas de um mesmo texto a depender do que o leitor busca no seu ato de leitura. Cabe mencionar que a autora refere-se também ao processo de alfabetização, quando relaciona os objetivos de leitura ao ato de ensinar as crianças a ler, o que difere do nosso propósito, uma vez que nossa preocupação reside na leitura não em sua fase de decodificação, mas de modo a promover a apropriação dos múltiplos sentidos do texto, investigando os efeitos provocados em virtude do processo de elaboração do texto em si para produzir significados, em especial se tratando dos textos literários. De todo modo, destacamos que ler com um determinado objetivo poderá resultar em efeitos positivos e auxiliar no amadurecimento do leitor em formação.

Nessa mesma linha de pensamento, Kleiman (1999) reflete sobre o quanto nossa capacidade de armazenamento de informações e de detalhes de um texto melhora quando relacionada aos nossos objetivos específicos de leitura. A autora acrescenta ainda que os objetivos contribuem para a compreensão através da formulação de hipóteses, tendo em vista que o leitor ativo elabora hipóteses que vão sendo testadas no decorrer da sua leitura e essas contribuem para o reconhecimento global do texto. Nas palavras da autora:

Duas atividades relevantes para a compreensão de um texto escrito, a saber, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, são de natureza metacognitiva, isto é, são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade. (Kleiman, 1999, p. 43-44).

Assim sendo, quando o leitor analisa o porquê da sua leitura e estabelece suposições à medida que lê um texto, está realizando um monitoramento da sua compreensão que, por sua vez, irá incidir na construção de sentidos e contribuir, desse modo, para uma percepção mais rica do teor do texto e o aprimoramento da sua reflexão crítica.

Koch (2018) também ressalta a importância de se considerar na interação entre o leitor e seu objeto de leitura a intenção com que se lê, pois, a depender da finalidade, seja para

nos informar a respeito de algo, para realizar trabalhos escolares, por prazer ou simplesmente porque os textos estão a nossa volta e chegaram até nós em determinadas circunstâncias do dia a dia, distintas serão as formas de leitura realizadas e o grau de compreensão que nos é solicitado.

Corroborando com a ideia de leitura sob a perspectiva interativa, Amorim (2022) destaca que, dentre os modelos de leitura discutidos atualmente, o interacional é o mais aceito, mas defende, por sua vez, o uso da expressão *integração* ao invés de *interação*, pois, em sua concepção, além de interagirem, texto e leitor “efetivamente se integram, formando um novo produto, uma leitura única e que servirá de base para a construção de leituras e contextos outros” (Amorim, 2022, p. 69).

Além disso, outro fator crucial a ser considerado é o conjunto de experiências prévias e conhecimentos de mundo que o leitor possui ao se refletir sobre a compreensão leitora, como afirma Dalvi (2013, p. 154):

Cada um traz para o ato de ler sua bagagem existencial e social, e, a partir de seu horizonte de experiências, atribui significados às indicações oferecidas pelo texto, privilegiando alguns dados e desprezando outros, montando entre eles uma rede de conexões possíveis, de modo a obter um resultado significativo para o seu universo compreensivo.

Nesse sentido, a atividade de leitura contribui para o enriquecimento da percepção de mundo do leitor, que interage com o que lê e, ao mesmo tempo, amplia a maneira como enxerga a sua realidade. De acordo com Silva (2008, p. 81), “Ler, no fundo, não é apenas contemplar, mas ser levado, pelo texto, a pensar e a fazer certas coisas que nem tínhamos imaginado antes”. A leitura expande a nossa percepção à medida que nos apresenta culturas, lugares, pensamentos que excedem espaços e tempos num exercício constante de descoberta do mundo e de nós mesmos enquanto sujeitos sociais e históricos, nos ajudando a entender melhor a nossa realidade e a intervir nela.

Vale ressaltar que nem sempre realizar a leitura de um dado texto implica necessariamente na interlocução entre texto e leitor, entretanto essa habilidade pode ser aprimorada mediante o próprio exercício da leitura, pois “o ato de ler é mais um reflexo básico do hábito de ler” (Dalvi, 2013, p. 143). Assim sendo, quanto mais nos expomos a situações de leitura e nos propomos abertamente a tal prática, melhores serão os nossos níveis de compreensão. Dessa forma, evitamos frustrações desnecessárias e rompemos visões errôneas de que não somos capazes de realizar determinadas leituras.

Devemos, pois, entender a leitura não como um fim, mas como um processo que sempre se renova, sempre aberto a modificações, em constante evolução. Até porque não se pode exigir uma compreensão unívoca de determinada obra. Um mesmo texto pode ser lido de formas diferentes, inclusive pelo mesmo leitor, fato esse que constatamos ao realizar uma nova leitura depois de certo tempo, pois nossa percepção se alterou em decorrência da nossa experiência. Percebemos aspectos antes não observados, refletimos sob outros pontos de vista, realizamos um diálogo com outras obras de temáticas e/ou estruturas semelhantes ou percebemos influências de autores sobre outros; nem nós seremos os mesmos, nem o texto terá os mesmos significados para quem o reler.

Diante das considerações empreendidas, verificamos o quanto a leitura é um processo dinâmico, que demanda a participação ativa do leitor com seus conhecimentos e experiências de mundo, bem como propósitos definidos, uma vez que o texto não pode ser visto como um depósito de informações que foram armazenadas e estão ali simplesmente para serem resgatadas pelo leitor, mas que devem dialogar com ele para que assim se construam significados reais na vida do educando.

Dessa forma, ressaltamos a relevância de se expor o leitor a uma ampla variedade de textos, sejam esses da esfera jornalística, publicitária, jurídica, literária, dentre tantas outras, tendo em vista que, como seres sociais, somos constantemente permeados por textos diversos e, por vezes, há situações em que o conhecimento de muitos deles se faz necessário, a fim de desempenharmos determinadas tarefas que nos são solicitadas ou simplesmente para a compreensão do que acontece a nossa volta.

Nesse contexto de leituras, a leitura literária, foco dessa pesquisa, mostra-se relevante, tendo em vista suas já atestadas contribuições para a construção de leitores críticos e reflexivos, pois,

Que a leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativas de ação. (Zilberman, 2010, p. 148).

Ressaltamos que a leitura literária configura-se como um recurso que auxilia na formação de leitores, pois estimula o desenvolvimento de habilidades que podem auxiliar na percepção que temos diante dos acontecimentos, na medida em que nos estimula a pensar sobre questões diversas, nos provoca, e ,quanto mais o leitor desenvolve o hábito da leitura

literária, mais ampliará a sua visão de mundo, aguçando a sua criatividade. Além disso, a leitura literária instiga também a reflexão através de temas típicos da condição humana que permeiam o estado de espírito do indivíduo e as suas relações em sociedade.

De acordo com Amorim (2022), leitores literários são aqueles que fazem uso da leitura além das necessidades diárias que as tarefas do seu dia a dia lhe exigem e “ao mesmo tempo que escapam de sua vida, encontram-na; leitores que, quando leem, sofrem, riem, se engasgam, têm arrepios, sentem sua vida se misturar com o que está sendo lido” (Amorim, 2022, p. 39). Assim, trata-se de uma experiência transformadora por envolver muito mais do que a decifração de um código do que agregar conhecimentos, sobretudo por acalentar a alma.

A leitura de um texto literário difere de outras leituras ainda em decorrência da sua construção artística, pois proporciona experiências estéticas capazes de despertar a sensibilidade e permitir a ampliação de sentidos veiculados à obra. Segundo Cândido (2011, p. 179) “*a maneira* pela qual a mensagem é construída [...] é o que decide se uma comunicação é literária ou não”. Desse modo, a forma como o autor distribui as palavras no texto e as organiza, o gênero ao qual pertence o texto elaborado, o ritmo que é conferido ao texto, são fatores que produzem efeitos que enriquecem a nossa experiência leitora de um modo que textos de outra natureza não nos proporcionam.

O autor mencionado ainda destaca que o efeito causado pelas produções literárias deve-se, além do seu processo de construção, a outros dois aspectos: a forma de expressão e a aquisição de conhecimentos. Como forma de expressão, a leitura literária possibilita o despertar das emoções e da nossa compreensão de mundo, como afirma o autor: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (*Ibid.*, p. 182). Dado isso, o autor defende que a literatura humaniza por possibilitar a reflexão e o enriquecimento da nossa personalidade, configurando-se, assim, como uma necessidade básica da humanidade. Ademais, se estivermos abertos a ela, mais facilmente despertaremos a nossa consciência social, tendo em vista um melhor convívio em sociedade. Em relação à apreensão de conhecimentos, Cândido (2011) acrescenta que “além do conhecimento por assim dizer, latente, que provém das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor” (*Ibid.*, p. 182), nesse sentido, entendemos que a literatura nos possibilita uma série de aprendizados ao mesmo tempo que pode oportunizar muitas discussões permeadas por questões ideológicas, em face de um engajamento social, estimulando-nos a nos posicionar diante delas.

Como vimos, a vivência com a literatura estimula a imaginação, a curiosidade, provoca emoções, contribui para o despertar da consciência, mas, para que isso ocorra, é necessário pensarmos na adoção de metodologias que possibilitem ao educando vivenciar e apreciar a palavra feito arte. É preciso que o trabalho voltado à leitura literária em sala de aula esteja alicerçado em práticas que favoreçam a formação de leitores em sentido mais profundo e não simplesmente assimiladores de informações. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível superar atividades mecânicas, passivas e transmissivas que não exploram o texto literário nem abrem espaço para a reflexão e o debate. É necessário envolver os estudantes para que esses se sintam motivados a participar ativamente do processo de construção de sentidos e assim se encantem, se alegrem, se entristeçam, se incomodem, diante do texto, questionem o próprio texto, as suas aparentes certezas, pois a literatura, além de aflorar as mais diversas sensações, nos estimula a desenvolver o nosso pensamento crítico.

2.2 Formação de leitores

De início, destacamos que o ponto de partida para a formação de leitores deve sempre ser o texto. É para ele que temos que voltar a nossa atenção. É preciso que ele ocupe o seu lugar de direito como protagonista nas salas de aula e, a partir daí, poderemos pensar em abordagens que melhor se enquadrem para despertar a motivação pela leitura.

A utilização do texto não tem que culminar em uma leitura rápida e atropelada, com vistas à simples resolução de questões no final da aula ou ao uso de obras cuja leitura será avaliada por meio de provas ao final do bimestre, nem como pretexto para conteúdos gramaticais. Dessa forma, o texto não é pretexto, mas contexto, tendo em vista que “é do texto no contexto de sua produção, de sua circulação e de sua leitura que deve ocupar-se a escola” (Zilberman, 2009, p. 107).

Desse modo, o texto deve ser utilizado não como um pretexto, em virtude de outro foco que não seja ele mesmo. É necessário explorá-lo, estabelecer relações com sua situação de produção, o gênero em que se estrutura, seu leitor pretendido, como também com outros textos. A leitura precisa ser vivenciada, com margens à abertura de espaço para discussões, questionamentos, para se aguçar a curiosidade e despertar o gosto em seus leitores. Além da análise temática, aspectos como as características dos gêneros, estrutura, linguagem, conhecimentos a respeito dos autores, questões históricas e contextuais devem ser exploradas, aliando o estudo da forma ao conteúdo, especialmente tratando-se de textos literários, cujos aspectos estão atrelados à construção de sentidos. O que se defende, nessa perspectiva, é que o aluno experiencie por si próprio o prazer propiciado pelo envolvimento com a leitura, que

possa construir seu próprio entendimento, formar sua opinião e gradativamente ir amadurecendo sua percepção como leitor. O professor atuará como mediador desse processo de descobertas e evolução, tomando sempre o cuidado de não imprimir sobre o texto sua visão como única via admissível.

Dessa forma, para que possamos contribuir positivamente com a formação de leitores, faz-se necessário o estabelecimento de estratégias para subsidiar o nosso trabalho. Como discute Soares (2006), a questão da escolarização da literatura é algo inevitável e necessário, uma vez que é preciso ordenar e selecionar conteúdos, procedimentos e ações para direcionar o trabalho com a leitura literária na escola. O que se critica, entretanto, são as maneiras equivocadas como essa escolarização costuma acontecer:

[...] o que se pode é distinguir entre uma escolarização *adequada* da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atividades e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. (Soares, 2006, p. 25)

Diante dessa concepção, somos instigados a refletir sobre práticas que não contribuem para a formação de leitores, por exemplo, o uso de fragmentos de obras nos livros didáticos, organizados em grande parte de forma a comprometer a estrutura do gênero estudado e impossibilitar a construção de sentidos de modo coerente. Além disso, ainda há textos forjados exclusivamente para o trabalho com aspectos gramaticais, cujo intuito não é a exploração da leitura em si. O grave problema diante dessas posturas é que o conceito de texto é comprometido pelos estudantes, já que esses passam a ter diante de si pseudotextos, que os induzem inclusive, conforme aponta Soares (2006), a produzirem textos lacunares, incoerentes, pois esse é o modelo a que foram expostos. Em virtude dessa problemática, propomos nesse estudo desenvolver propostas de trabalho que contemplem a leitura de textos de modo integral com vistas a superação desses entraves.

Outra questão importante a ser discutida é a seleção de gêneros, autores e obras, que poderia ser mais diversificada, “sobretudo porque se forma o conceito de que literatura são certos autores e certos textos, a tal ponto que se pode vir a considerar uma deficiência da escolarização o desconhecimento, pela criança, daqueles autores e obras que a escola privilegia” (*Ibid.*, p. 28).

Contudo, sabemos que na realidade o que contribui para uma escolarização inadequada da literatura é a restrição, a imposição de obras que não despertam o interesse, e, conseqüentemente, não propiciam o deleite pela leitura, pois não há a menor afinidade entre o

texto e seu público leitor, o que acaba por distanciar ainda mais esse jovem leitor da obra literária.

A mudança de suporte do texto literário para o livro didático também é um aspecto que merece atenção, tendo em vista a importância de se manter a literariedade da obra, conservando aspectos essenciais que muitas vezes não são respeitados, como o vocabulário, paragrafação, ilustrações, gênero, com vistas a preservar a obra literária. Ademais, além da qualidade do texto, é de suma importância verificar o que costuma ser proposto após a leitura de um determinado texto nos livros didáticos, já que grande parte das atividades propostas nesses manuais centra-se na resolução de exercícios moralizantes e de identificação de informações, sem promover o pensamento crítico ou o desenvolvimento de habilidades necessárias ao estudo de um texto literário, que difere totalmente de uma leitura de um texto informativo, por exemplo. Conforme Soares (2006), quando isso ocorre “o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, torna-se um texto para ser estudado” (*Ibid.*, p. 43). Desse modo, a forma como o texto é trabalhado poderá deixar em segundo plano o seu aspecto literário e passar a privilegiar apenas o viés formativo, abordagem essa inadequada e prejudicial à formação do leitor literário.

Ao propor o trabalho com a leitura, Silva (2008) elenca alguns questionamentos relevantes para orientar a ação docente, levando o professor a questionar-se sobre o porquê de ensinar leitura, sobre quais seriam as motivações que determinam a sua prática. Segundo o autor:

De fato, o professor precisa carregar consigo vivências e argumentos convincentes sobre o valor da leitura na sociedade, as motivações ou necessidades primeiras que orientam o seu domínio pelas novas gerações, os interesses que estão em jogo na formação dos leitores e, logicamente, sobre os elementos que se movimentam quando dos diferentes tipos de práticas de leitura (Silva, 2008, p. 24).

Diante disso, destacamos que a possibilidade de contribuir para a formação de leitores críticos capazes de apreender os sentidos mais profundos dos textos, estimulando-os a agir com autonomia, é o que nos motiva a trabalhar a leitura e, para isso, discutimos algumas estratégias que possibilitem caminhos para a formação do leitor proficiente. Além de pensarmos o porquê, faz-se imprescindível refletirmos para quem se destina o ensino de leitura, ou seja, qual seria o público-alvo para as aulas planejadas, seus interesses, uma vez que se os textos a serem trabalhados estiverem relacionados às aspirações e necessidades da turma, surtirão, mais facilmente, o efeito desejado. Atrelado a esses fatores está o que ensinar,

tendo em vista a importância de diversificar os gêneros textuais a serem trabalhados, uma vez que cada um demanda diferentes competências.

Silva (2008) também discute o como se faz, instigando-nos a refletir sobre a necessidade de não se buscar um único caminho metodológico, dependente exclusivamente do livro didático com atividades mecânicas de alternância de leitura ora silenciosa, ora em voz alta, estudo do vocabulário do texto, ou a resolução de questionários. Mas através da formação continuada, realizarem-se estudos sobre metodologias diversas e técnicas de leitura que podem ser pensadas, inclusive coletivamente pelos profissionais da própria instituição, por exemplo, na construção do seu projeto político pedagógico e adequadas à sua realidade escolar. Com base nisso, acreditamos que a utilização das oficinas em sala de aula constitui-se como uma prática positiva por oportunizar a diversificação das atividades com o texto, possibilitando o diálogo com outras áreas e mídias ao favorecer uma metodologia interdisciplinar. As oficinas propiciam também formas de avaliação que não se concentram em uma única atividade, mas perpassam todas as etapas do trabalho com a leitura e os estudantes, que podem expressar o resultado da sua aprendizagem por meio de posicionamentos, a partir de múltiplas ações. Nesse ponto, Silva (2008) chama a atenção para o fato de que:

Há que se buscar coerência entre os resultados pretendidos para o grupo de estudantes e os instrumentos utilizados na avaliação. Há que se ter um cuidado especial na verificação do domínio de competências, no desenvolvimento do repertório de leitura [...]. Sem tal adequação, é mais do que provável o surgimento de insatisfações e, ao mesmo tempo, a tendência de se tomar a leitura como uma tarefa estafante [...] (*Ibid.*, p. 32).

Desse modo, verificamos a importância de se diversificar as formas de avaliação da aprendizagem de modo a envolver os estudantes, pois não se trata de medir o seu conhecimento de forma unívoca, através da resolução de questões de uma avaliação para a obtenção de uma nota, mas fazê-los perceber o quanto cada ação realizada ao longo do processo de leitura é fundamental para o seu desenvolvimento, já que é possível que se explorem múltiplas habilidades. Nas oficinas, por exemplo, a leitura suscita momentos de abertura para posicionamentos e formação de opinião, promove diálogos entre diferentes textos ou entre o texto e outras mídias, possibilita a produção textual em gêneros diversos, e, como vemos, todas as formas de reflexão realizadas são importantes para a formação do leitor.

No tocante à importante tarefa de selecionar os textos a serem trabalhados, Dalvi (2013, p. 23) considera que “É importante confrontar os alunos com a diversidade do literário

(cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto)”. Para tanto, sugere o trabalho com a diversidade de gêneros (dos tradicionais aos novos), diversidade histórica (das obras clássicas às contemporâneas) e diversidade geográfica (literaturas de diferentes nacionalidades). Discorre ainda sobre a importância de “propor obras das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” Dalvi (2013, p. 24). Nesse aspecto, evidencia-se a importância da seleção de obras que vinculam tanto o gosto pela leitura, quanto corroboram para a construção da identidade leitora sendo capaz de promover o desenvolvimento do imaginário e da sensibilidade. Ademais, “segundo a modalidade de leitura (autônoma ou em classe), convém observar o grau de dificuldade da obra proposta” (*Ibid.*, p. 25). Sabemos que é importante que haja uma certa adequação do nível de complexidade a depender do perfil de cada turma, de cada série, de cada idade; contudo faz-se necessário também desafiar os estudantes a desvendar certos textos que, por mais que não propiciem uma compreensão imediata, contribuirão para a ativação de um conjunto de inferências que enriquecerão a percepção do leitor.

Outro ponto crucial quando se planeja levar textos e/ou obras literárias para sala de aula que contribuam para a formação de leitores é a tentativa de articulá-los com o contexto no qual o público leitor está inserido ou partir de temas que possam despertar-lhes a curiosidade. Daí a importância, como já apontado anteriormente, de se pensar no “para quem” e “o que” se está planejando com o trabalho voltado à leitura literária:

Não há como imaginar uma escola periférica, à margem dos acontecimentos diários [...]. Ou essa nova escola – professores, alunos, agentes administrativos – se adapta produtivamente à realidade contemporânea ou estará fadada a perder o rumo na história nacional, regional e mundial. Adaptação produtiva [...] no sentido de redirecionar o olhar do aluno para a função cultural da leitura como veículo de conscientização social e fonte de prazer estético. (Dalvi, 2013, p. 137).

Dessa forma, é preciso ter o devido cuidado com a seleção dos textos literários em sala de aula para que se evite, como discute Dalvi (2013), a desarticulação com a vida, com o contexto social, econômico e cultural no qual o nosso público-alvo está situado. A autora alerta ainda que: “Principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, o acesso ao circuito literário é, às vezes, tão impensável quanto um cruzeiro para as ilhas gregas” (Dalvi, 2013, p. 75).

Sob essa perspectiva, verificamos a relevância da escolha das obras para não suscitar o efeito contrário, afastando, ainda mais, os estudantes da apreciação do texto literário, pois, se esses não se identificam com o que leem, não veem utilidade na leitura, será muito mais difícil despertar o hábito e gosto por ela, e, assim, estaremos contribuindo mais

para a exclusão desses jovens leitores do que para a inclusão no universo literário. Precisamos, portanto, “mais construir pontes que erguer muros” (Dalvi, 2013, p. 75), buscando atrair o estudante para a leitura literária através da conexão dos textos com a vida desses, mostrando que é possível estabelecer um diálogo com o literário de modo prazeroso e enriquecedor.

2.3 Letramento e letramento literário

Diante da importância de se formar leitores, adotamos a perspectiva do letramento por acreditar que um leitor eficiente é aquele que compreende o que lê e consegue transpor o seu conhecimento nas mais variadas esferas sociais e, tendo em vista as múltiplas formas de letramento possíveis, faz-se necessário tecermos algumas considerações a respeito do termo letramento, voltando o nosso olhar, mais especificamente, para o letramento literário, uma vez que esse é o foco da nossa pesquisa.

Traduzido da palavra inglesa *literacy*, o termo letramento tem o seu sentido relacionado à condição de quem faz uso de modo competente e constante da leitura e da escrita. Com o passar do tempo, o termo passou a ser incorporado gradativamente em nosso vocabulário, em virtude das novas necessidades que se fizeram presentes em sociedade. De acordo com Soares (2012, p. 46) “Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra *letramento*”.

Na língua portuguesa é um termo recente, tendo em vista que uma de suas primeiras ocorrências remete ao final dos anos 80, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, da autora Mary Kato. Em tal obra, o termo letramento é vinculado à formação de indivíduos capazes de fazer uso individualmente da língua escrita, no que se refere ao domínio da norma-padrão, atendendo às demandas sociais. A autora atribui à escola a função de propiciar esse domínio.

Posteriormente, foi a vez da autora Leda Tfouni, em 1988 no seu livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, fazer uso do termo, contudo com uma significação diferente de Kato. Para Tfouni, o letramento é associado não mais a uma prática individual, mas a uma prática social de leitura e escrita. A referida autora apresenta, ainda, o aspecto individual, mas relacionado ao conceito de alfabetização, tida como obtenção das competências de leitura e escrita, já o letramento aparece vinculado a aspectos sociais, históricos e culturais decorrentes do uso da leitura e escrita em sociedade.

Mais tarde, em 1995, Angela Kleiman empregou o vocábulo letramento no título do seu livro “Os significados do letramento”, obra que reúne uma coletânea de textos organizados pela autora a respeito dessa temática. Kleiman apresenta uma concepção de letramento mais abrangente, envolta nas práticas sociais e no seu impacto na sociedade. Incorpora também a noção de agências de letramento, atribuindo não apenas à escola o papel de contribuir para o letramento, mas à família e à igreja, bem como aos mais variados locais de convívio social.

Considerando o contexto atual, dadas as múltiplas formas de práticas sociais, podemos falar não de uma, mas de diversas formas de letramento, a exemplo do letramento digital, matemático, literário, jurídico, musical, dentre tantos outros, a depender das diferentes áreas, uma vez que “há tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita na nossa sociedade letrada” (Zilberman, 2009, p. 65). Nesse sentido, é importante oportunizar o acesso a diferentes formas de letramento e, para tanto, há que se considerar o contexto em que os indivíduos estão inseridos, as pessoas com as quais convivem, bem como as situações a que estejam expostos em seu cotidiano, aliando assim a teoria vista na escola com as suas vivências.

Tendo em vista a formação integral do indivíduo, almejamos discutir uma abordagem do letramento voltada à esfera literária, pois acreditamos que a leitura literária se configura como uma experiência capaz de alargar horizontes, transformar realidades, oportunizando-nos pensar sobre nós e o mundo, contribuindo tanto para nossa formação enquanto leitores, quanto como pessoas, graças ao papel humanizador da literatura. Dado isso, o ensino da leitura literária destaca-se como um instrumento precioso para auxiliar no uso efetivo das práticas de letramento, como ressalta Cosson (2020, p. 30):

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

A escola necessita, portanto, ajudar os discentes a desenvolver níveis de leitura literária mais profundos, auxiliando-os na análise dos recursos pertencentes ao texto literário que corroboram na construção de sentidos. Ao se propor um trabalho efetivo com o texto literário, temos que ter em vista também algumas especificidades, pois não se trata de ler por ler, mas de propiciar um contato significativo com as obras literárias, no sentido de que se estabeleça um diálogo entre o leitor e o texto, uma troca de saberes, já que, assim como as

obras não falam por si sós, o conhecimento que o leitor traz no ato da leitura também não está acabado. É preciso que sejam estabelecidos objetivos para essas leituras para que possam ser devidamente exploradas e para que se criem conexões com o universo dos seus leitores.

Um aspecto relevante mencionado por Cosson (2020) para o trabalho com letramento literário é em relação à atualidade das obras. O autor faz a distinção entre os termos contemporâneo e atual, uma vez que se refere a obras contemporâneas como aquelas publicadas em nosso tempo; já as atuais correspondem àquelas que independente do tempo tenham representatividade para o leitor e é justamente esse último aspecto que colabora no interesse dos estudantes pela leitura.

Dalvi (2013) apresenta algumas propostas didático-metodológicas para o direcionamento do ensino da literatura na escola pautada em quatro eixos que considera essenciais e que se afinam com a proposta de trabalho que buscamos desenvolver na presente pesquisa, tais como: os princípios para o trabalho com a literatura na escola, a seleção dos textos, a avaliação e a relação dos livros didáticos com a literatura. Entre os princípios para o trabalho com a literatura na escola elencados pela autora, estão a importância de propiciar o acesso ao texto literário em termos de possibilitar o engajamento real do estudante com o texto. Com base nessa premissa, identificamos que, para que isso ocorra, é preciso promover eventos de leitura que agucem a curiosidade dos alunos e, para tanto, as oficinas literárias se configuram como uma alternativa positiva que amplia a experiência do leitor ao se recorrer a diversidade de suportes para o trabalho com o texto, contribuindo, assim, para a ampliação das discussões e integrando o texto literário ao cotidiano escolar, já que o simples fato de a escola dispor de exemplares não constitui, por si só, garantia de acesso. No tocante à seleção das obras, a referida autora lança alguns questionamentos, entre os quais destacamos como essenciais os que englobam a escolha de obras em virtude da maturidade do leitor. Nesse ponto, depreendemos que a adequação vocabular, a atualidade do texto, os possíveis temas de interesse do público leitor, a utilização de recursos como o humor, concernentes ao gênero crônica humorística, são aspectos que destacamos como relevantes para fomentar as chances potenciais de despertar o interesse do jovem leitor.

Em relação à avaliação, Dalvi (2013) reflete a respeito das conhecidas práticas dos exercícios, atividades ou provas, no sentido de nos perguntarmos o que pretendemos de fato com tais ações, a importância da elaboração de itens que abram espaço para a reflexão crítica, alternando questões de baixa, média e alta complexidade que envolvam, além da discussão em torno da temática do texto literário, aspectos formais e estilísticos. Além disso, deixa claro quando se trata da compreensão do texto, o fato de não haver um sentido único a ser

considerado. Nesse sentido, as discussões que apresentamos aqui convergem com essas perspectivas, pois estão centradas no desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes, almejando ampliar sua compreensão leitora e promover o reconhecimento dos aspectos literários. Sobre a relação entre os livros didáticos e o ensino de literatura a autora destaca a importância de considerarmos, para citar alguns fatores, a acessibilidade ao público que se destina, qualidade editorial, propostas de atividades diversificadas e contextualizadas, atualidade de suas propostas. Em suma, se esses são coerentes com a formação de um leitor atuante em sociedade.

Cosson (2020) propõe a utilização de duas sequências de atividades para se trabalhar o letramento literário em sala de aula, sendo uma básica, com estratégias voltadas ao ensino fundamental, e uma sequência expandida, para o ensino médio. Interessa, aqui, a especificação da sequência básica, tendo em vista os sujeitos envolvidos na pesquisa estarem na etapa do ensino fundamental. Para esse nível de ensino são estabelecidas ações que conduzem à realização de quatro passos, quais sejam: a motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação consiste na preparação do aluno para o encontro com o texto. Para tanto, são pensadas ações de forma lúdica, a exemplo de dinâmicas, músicas, vídeos ou mesmo outros textos que se afinem com a obra a ser lida, seja através da semelhança estabelecida com a sua temática, estrutura ou ambas as formas, oportunizando momentos de interação, de discussão e de exploração do conhecimento prévio dos estudantes como uma maneira de promover um ambiente em sala de aula propício a posterior leitura da obra literária. Sugere-se que essa etapa inicial de aproximação entre texto e leitor tenha a duração de uma aula. Cosson (2020) esclarece ainda que a motivação não tem o papel de limitar a interpretação do aluno, uma vez que “exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura” (*Ibid.*, p. 56). Dessa forma, não se trata de propor uma análise enviesada, mas de abrir espaço para a amplificação das reflexões.

A introdução refere-se ao momento mais específico da apresentação da obra e do seu autor. Em relação à obra é importante reservar um momento para que os estudantes a manuseiem. O docente deverá conduzir essa etapa chamando a atenção da turma para elementos paratextuais, como capa, contracapa, orelhas, destinando um espaço curto para a leitura dessas informações. Na sequência, aguçar a curiosidade dos discentes sobre o que esperam encontrar na obra, levantando hipóteses a partir do título que poderão ser comprovadas ou não após a leitura. No tocante ao autor, a sugestão é que se apresente brevemente sua biografia, focando, se possível, em aspectos que possam estar relacionados à

obra. Tal como a motivação, a proposta é não se alongar muito, mas instigar o desejo pela leitura.

Para o momento da leitura em si, quando se trata de textos mais curtos, a proposta é deixar que os alunos realizem livremente a leitura em sala e, dependendo da sua extensão, a leitura poderá ter um direcionamento estabelecendo-se prazos que devem ser acompanhados pelo professor. Segundo Cosson (2020): “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (*Ibid.*, p. 62). Nessa concepção, cabe ao professor orientar os alunos ao longo da leitura assistindo-os em possíveis dificuldades, observando seu ritmo de leitura, sem que, contudo, haja um monitoramento excessivo, mas intervalos para discussão. Tais intervalos podem ser compreendidos como momentos para que os discentes exponham suas impressões acerca da leitura, bem como oportunidades de complementar seu conhecimento. As ações que envolvem os referidos intervalos podem corresponder desde a um diálogo com a turma até a leitura de um determinado capítulo para análise em sala ou ainda indicações de obras provenientes de outras mídias, tais como filmes, séries, *podcasts*, que se relacionem com o livro em questão, realizadas extraclasse, entre outras possibilidades. Vale ressaltar que, mesmo quando se trata de textos curtos, os intervalos podem acontecer, por exemplo, como uma atividade de pesquisa para ser feita em um ambiente externo à escola e socializadas em sala posteriormente como uma forma de avaliação da aprendizagem.

Por fim, a fase de interpretação reside no momento de externar as impressões e os sentidos que puderam ser atribuídos à obra depois da leitura. Nesse ponto, Cosson (2020) discute sobre o tipo de condução dada a análise da obra literária indicando que assim como não existe uma interpretação única, também não se pode validar toda e qualquer forma de interpretação. Aponta ainda que é errôneo acreditar que o professor não deve expor a sua interpretação com receio de interferir nas conclusões dos discentes nem que a interpretação não possa ser compartilhada e construída em conjunto entre os próprios colegas. Com base nisso, entendemos que as possibilidades são bastante variadas, desde que não se fira a coerência do texto lido. A depender do perfil da turma, a externalização das impressões pós-leitura literária poderá ocorrer a partir de debates, de produção textual, de ilustrações, de dramatizações, para citar alguns exemplos, contanto que sejam realizadas reflexões e estabelecido o diálogo entre o leitor e o texto.

Além do modelo de Cosson (2020) para o trabalho com o letramento literário, utilizaremos para subsidiar nossa pesquisa a proposta das unidades de leitura, de acordo com Silva (2008). É importante esclarecer que tal proposta foi formulada para o ensino da leitura

de maneira geral e não, especificamente, voltada à leitura literária, entretanto, iremos adaptá-la ao nosso propósito. Assim, buscamos desenvolver uma proposta que agrega considerações dos dois autores e amplia as possibilidades de trabalho com a leitura com vistas a colaborar para a formação de um leitor proficiente.

De acordo com Silva (2008), as unidades de leitura consistem em uma sequência planejada com estratégias direcionadas ao auxílio do trabalho docente, com vistas a desenvolver nos estudantes níveis mais profundos de compreensão leitora:

A expressão “unidade de leitura” traz no seu bojo a necessidade de estruturação de um todo harmônico, bem articulado, coeso, contendo textos e atividades que leve os estudantes à compreensão mais refinada de temas e ao domínio de competências orientadas para a sua autonomia como leitores. (Silva, 2008, p. 21).

O planejamento da sequência das unidades de leitura perpassa de antemão por importantes questionamentos que orientam a prática docente, tais como: Por que ensino leitura; Para quem; O quê; Como; De que forma avaliar. Silva (2008) expõe alguns modelos para o desenvolvimento das unidades de leitura como sugestões para o trabalho docente estruturadas com base em temas que direcionarão a escolha dos textos a serem explorados. Esses textos devem ser pensados previamente pelo professor considerando a sua realidade, visto que “os textos que compõem as unidades de leitura devem estar vinculados ao repertório de interesses, aspirações e necessidades da classe” (*Ibid.*, p. 25). A partir dessa seleção, são apresentadas três perspectivas metodológicas para a condução das aulas: constatação, cotejo ou reflexão e transformação.

A priori, para introduzir a abordagem de uma determinada temática, o professor poderá abrir espaço para a discussão de questões que julgar pertinentes, bem como realizar o levantamento do repertório dos estudantes em torno da temática. Depois disso, a sugestão é partir para a fase da constatação, que se refere à leitura inicial do texto pelo aluno de maneira individual, instigando o estudante a desenvolver as suas primeiras impressões, sua interpretação pessoal. O aluno, nesse caso, irá produzir sentidos a partir de suas reflexões iniciais.

A segunda perspectiva é denominada como cotejo ou reflexão, em que ocorrerá o momento de partilha coletiva entre os estudantes e o professor, momento de externar as impressões e os sentidos que puderam ser atribuídos ao texto. A partir dessa segunda fase, a sugestão é que se trabalhe em grupos para que os estudantes possam compartilhar entre si o que compreenderam, trocar informações, identificar semelhanças e/ou diferenças de percepção e na sequência partilhar também com o professor.

A terceira etapa corresponde ao momento que se intitula transformação, cujo trabalho docente consiste em subsidiar o conhecimento produzido pelos alunos, tornando-os protagonistas. Para tanto, o professor deverá lançar uma série de desafios envolvendo outras discussões, bem como produções escritas que contribuam para o aprimoramento de reflexões críticas e ampliem-se as possibilidades de compreensão leitora dos discentes. O professor poderá, por exemplo, lançar uma atividade diferenciada para cada grupo, explorando potencialidades diversas, como requisitar a produção de outros gêneros, abordando a mesma temática da obra em estudo, explorar habilidades artísticas dos discentes ou mesmo solicitar que os leitores deem um novo direcionamento à narrativa, alterando alguns elementos na obra.

Vale destacar que o autor deixa claro que as propostas metodológicas discutidas em sua obra com as unidades de leitura configuram-se como sugestões para o enriquecimento do trabalho docente; não se trata, portanto, de propostas inflexíveis, mas possíveis de adaptação, uma vez que: “*ninguém melhor do que você mesmo* para conhecer a realidade da sala de aula, da sua escola, dos seus alunos e, a partir desse conhecimento, tomar as melhores decisões pedagógicas para as suas aulas” (*Ibid.*, p. 78).

Dado isso, observamos que as duas propostas dos autores supracitados se configuram como opções valiosas para o trabalho com a leitura, sendo passíveis de ajustes a cada realidade escolar, tendo em vista contribuir para a formação de leitores autônomos.

2.4 Literatura na escola

Em seus primórdios, a literatura esteve presente no programa de formação escolar com propósitos religiosos e moralizantes. Segundo Macedo (2021), há registros da sua utilização sob esse viés entre os povos sumérios há mais de 5.000 anos. Com o passar do tempo, a literatura passa a apresentar objetivos pragmáticos relacionados ao estudo da gramática e retórica. Todavia, na maior parte do tempo, tal é inacessível à grande parte da população, como acontece até hoje.

No século XIX, podemos destacar a publicação de muitas obras nos jornais, em formato de folhetins, cujos capítulos eram acompanhados constantemente pela população, mas tal fato não implica necessariamente acesso amplo e popularização da literatura, tendo em vista que ao se considerar o contexto da época, tal população era composta por pessoas escravizadas e dentre as ditas livres, grande parte ainda não alfabetizadas. Segundo Amorim (2022), com base na tiragem do *Jornal do Commercio*, que foi precursor da publicação literária na época, dos 15 mil exemplares que eram produzidos diariamente, caso todos fossem vendidos, corresponderia a menos de 1% do público leitor. Assim, verificamos que se tratava

de um grupo bastante reduzido de leitores, o que não condizia com uma amostra representativa da população da época. Também não era oferecida toda e qualquer forma de literatura, mas:

[...] clássicos já domesticados por décadas, séculos de difusão de catálogos, dicionários ou histórias da literatura [...], os romances históricos (e indianistas) de nossos românticos que celebram as conquistas e feitos dos portugueses colonizadores, omitindo tanto o genocídio indígena quanto a escravização de africanos (Macedo, 2021, p. 8).

Diante desse quadro, percebemos que, além do acesso ser restrito em termos de condições socioeconômicas, eram socializadas também apenas as obras que se enquadrassem nos moldes de quem detinha o poder. Em nossa época, com a democratização do ensino, admitimos as contribuições da escola como um meio de difusão da leitura e literatura de maneira pública; entretanto, percebemos que há ainda um longo caminho a ser percorrido. Nesse sentido, faz-se necessária a ressignificação de como a literatura é abordada nas escolas, com vistas a superar certos direcionamentos que não surtem o efeito desejado para a construção de leitores no contexto atual.

Desde as etapas iniciais do ensino, como é o caso da educação infantil, a literatura precisa se fazer presente na rotina das atividades estudantis, com vistas a promover a introdução das crianças ao meio literário, mesmo antes dessas dominarem o código escrito e, apesar da realização de muitas ações em prol da literatura já fazerem parte do cotidiano escolar, infelizmente nem sempre são reconhecidas como atividades literárias, conforme evidencia Dalvi (2013, p. 71), “Na educação infantil, o trabalho com a oralidade e com as formas populares frequentemente não é visto como uma inserção no mundo da literatura. No entanto, ele é imprescindível [...]”. Diante desse cenário, faz-se necessário que o docente adquira essa consciência e em suas ações pedagógicas realize atividades explorando o uso da oralidade, a exemplo das práticas de contação de histórias, a utilização de canções populares ou quadrinhas, que são atividades simples, mas se exploradas devidamente propiciam o desenvolvimento de diversos aspectos, tais como, a identificação de elementos estruturantes das narrativas, além das rimas, do ritmo, da percepção da tonicidade das palavras para produzir efeitos no texto, aspectos esses importantes que o professor ressalte para as crianças irem se familiarizando e puderem perceber mais adiante, em séries subsequentes, como o processo de elaboração do texto influi na construção de sentidos.

No ensino fundamental, geralmente, a abordagem dada à literatura centra-se no estudo dos gêneros com enfoque em suas características estruturais, na maior parte das vezes

de modo isolado da obra ou exemplificadas por meio de pequenos trechos e atividades exaustivas de interpretação, que nem sempre fazem jus ao termo interpretar, mas ao de identificar informações. Segundo Cosson (2020, p. 22):

No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras.

Tais abordagens são insuficientes para a realização de uma leitura com vistas à apreciação do texto literário; não aguçam a percepção dos leitores para perceber efeitos de sentido produzidos pela construção estética do texto, não aliam estudo da sua forma com o conteúdo, tampouco estabelecem *links* com a vida em sociedade ou promovem o debate de ideias para a construção da cidadania. Percebemos assim que se faz urgente possibilitar o encontro do leitor com o texto para que dessa forma o aluno possa desenvolver-se como leitor literário, sendo capaz de atribuir sentido ao que lê.

Outra prática muito comum em relação a leitura do texto literário, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, consiste na leitura de uma obra com vistas a aplicação de uma prova escrita com o intuito de formar a nota da disciplina. Tal prática costuma ser apenas imposta aos estudantes dentro de um prazo estabelecido para a leitura já com a data provável da avaliação, sem que de antemão se promova qualquer discussão em torno da obra, sem um acompanhamento mais preciso do professor em relação a compreensão e os possíveis impactos que a obra repercutiu nos discentes, o que destacamos como um método ineficaz de abordagem do texto, tendo em vista a formação de leitores literários proficientes. A nosso ver, posturas como essa precisam ser desconstruídas, pois só corroboram para que os estudantes passem a associar a leitura a uma atividade escolar obrigatória que não estimula a formação do hábito de leitura, uma vez que não favorece o compartilhamento de ideias e o vínculo com outros leitores, bem como não desperta a curiosidade e o desejo por outras leituras por iniciativa própria.

Amorim (2022) aponta três tipos de abordagem dadas ao texto literário em sala de aula que são problemáticas se trabalhadas isoladamente, mas que poderiam ser benéficas desde que utilizadas de maneira simultânea e em paralelo com o texto literário. A primeira delas, mais voltada ao ensino médio, centra-se no estudo demasiado das escolas literárias, cuja atenção reside no historicismo, tornando as aulas de literatura enfadonhas. Estuda-se a história da literatura, a periodização das escolas literárias, o enquadramento de autores a

determinado período, a identificação de temas que compõem o estilo de cada autor e os comentários gerais de obras de cada período. Tais ações precisam ser revistas para que o texto literário seja o foco, passe a ser o centro das aulas e não fique em posição periférica ou inexistente. Ressaltamos, nesse sentido, que a historicidade pode ser usada não contra a obra ou substituindo-a, mas a seu favor, auxiliando em sua compreensão, ajudando ainda a entender o modo de pensar de determinada época, estabelecendo um paralelo com nossos dias. Como ressalta Amorim (2022, p. 25):

Estudar o aspecto sócio-histórico-cultural de uma obra literária, portanto, não é um problema, não reduz nem limita o entendimento do aluno sobre determinado texto literário, desde que esse aspecto seja entendido como uma parte fundamental, mas não exclusiva para compreensão de uma obra literária.

Podemos também analisar o estilo do autor, sem rotulá-lo ou fazer enquadramentos fechados a determinada escola literária ou conjunto de características e temáticas unívocas. Isso pode ser feito através da leitura do texto, analisando como a obra foi construída, quais efeitos que mais se ressaltaram e como esse processo de elaboração implica na compreensão que se pode ter da obra, qual a relação que procurou estabelecer com determinado evento histórico e que não foi visto separadamente, como um exercício de memorização através de uma lista de características.

Outra abordagem citada pelo autor é a ênfase no caráter artístico, que pode ser problemática se a obra é simplesmente imposta como objeto de contemplação, por ser reconhecida como uma obra clássica, sem levar em conta o gosto ou a maturidade do leitor para reconhecer sua qualidade literária. Nas palavras de Amorim (*Ibid.*, p. 26-27)

A apreciação de uma obra literária envolve tempo, contexto de leitura, referências do leitor [...]. Partindo desse entendimento, o importante deveria ser possibilitar que os alunos possam expandir seus repertórios de leitura e assim desenvolver parâmetros para avaliar com mais consistência as produções literárias com os quais entrarão em contato.

Com base nisso, é importante investir no trabalho com a leitura de modo que o estudante possa desenvolver habilidades que o permitam reconhecer o trabalho de elaboração artística envolta na obra, sua engenhosidade, o seu valor artístico, os seus múltiplos significados e gradativamente aprimorar a sua percepção do texto literário. Precisamos também ter o cuidado de não nivelar o nosso aluno como se o mesmo fosse incapaz de compreender certas leituras, inferiorizando-o, privando-o de textos por julgarmos que esses exigem um grau de compreensão muito elevado em relação ao nosso público leitor, pois podemos inclusive nos surpreender positivamente com o desempenho dos estudantes.

Por fim, Amorim (2022) destaca o uso inadequado do texto literário tendo em vista apenas seu aspecto linguístico, sendo utilizado para estudo de classes gramaticais, regras ortográficas, identificação de variações linguísticas ou figuras de linguagem, sem que se reflita sobre o porquê de determinado uso na obra, de que forma essa utilização implica na construção de sentidos. Além disso, nem sempre o autor seguirá as normas da escrita convencional na produção da sua obra, podendo fazer uso de liberdade criativa em sua composição, fato esse que também é importante ser esclarecido aos estudantes.

Sabemos que não há receita mágica, até porque as realidades são diversas e é preciso sempre ter um olhar sensível para perceber o que melhor se adequa a cada turma quando se planeja um trabalho com a literatura em sala de aula, com vistas à formação do leitor literário. Ademais, atrelado ao desejo de reconfigurar o contexto de ensino da literatura, diversos desafios se apresentam e exigem grande esforço que muitas vezes não dependem do nosso agir enquanto professores, mas de outras instâncias. A quantidade de exemplares das obras literárias disponíveis nas escolas, na maioria das vezes, é insuficiente para turmas numerosas; há escolas, ainda, que não dispõem de material suficiente para que se reproduzam cópias. Outro fator que implica o trabalho com a literatura é o currículo com a sua gama de conteúdos a serem seguidos durante o ano, que acaba por comprometer o tempo destinado à leitura e discussão em sala de aula.

A opção por obras de menor extensão, como é o caso da crônica, a que nos propomos discutir nesta pesquisa, é um recurso bastante pertinente, uma vez que há uma facilidade maior para sua reprodução de modo integral em sala de aula. Há a alternativa de exibi-la por meio de *datashow*, caso a escola disponha desse equipamento, ou mesmo ser acompanhada através da escuta ativa, seguida da discussão. Em caso de obras mais longas, em virtude do tempo escolar, uma sugestão é ler parte em sala e dar prosseguimento em casa, sendo a leitura mediada pelo professor.

Nesse sentido, sem idealizar o ensino, mas cientes das nossas limitações, precisamos buscar alternativas para tentar contornar as dificuldades e, dentro das nossas possibilidades, contribuímos para a formação de leitores. A metodologia adotada pelo docente poderá influenciar tanto positiva como negativamente na formação do hábito de leitura de seus estudantes, por isso, aderir a posturas que despertem a atenção desses, aguçando a sua curiosidade para a leitura do texto, faz-se urgente e é uma tarefa que necessita ser planejada com muito cuidado. Há que se analisar, por exemplo, a escolha do texto considerando a idade do discente, a adequação vocabular, os possíveis temas de interesse, seu grau de desafio. Além disso, cabe refletir como será a dinâmica da aula, a forma como o

professor irá apresentar a obra, as atividades que serão desenvolvidas a ponto de envolver os alunos e cativá-los nas etapas que antecedem a leitura do texto, no momento da leitura em si, bem como na etapa pós-leitura.

Outro aspecto a ser mencionado é o acervo da escola, que muitas vezes não desperta a motivação dos estudantes, o que ocasiona um certo distanciamento entre esses e a literatura. Para leitores que ainda não desenvolveram o hábito da leitura, por não sentirem qualquer identificação com temas do seu interesse, por estarem acostumados a ter acesso a informações de modo tão instantâneo, expostos a mídias diversificadas em uma sociedade em que tudo acontece em um ritmo tão acelerado, dedicar tempo e atenção ao momento de introspecção no texto, por vezes é custoso. Tendo isso em vista, o cuidado com a seleção das obras pode se configurar como uma alternativa para modificar esse quadro e nesse ponto, a crônica torna-se uma opção válida, pois suas temáticas voltadas a aspectos do cotidiano aproximam os estudantes, que podem se perceber nos textos.

Além disso, a possibilidade de promover o diálogo do texto literário com outras mídias ou suportes, a exemplo das adaptações como filmes, séries, histórias em quadrinhos, do uso de músicas, dos canais do *youtube*, dos aplicativos e das páginas nas redes sociais, configura-se como ferramenta útil ao incentivo à leitura e discussão, como veremos adiante nas propostas de trabalho com o texto literário em nossas oficinas, mostrando aos nossos alunos que “a literatura permanece bastante viva em nossa sociedade, isto é, ela é lida, debatida, ocupa diferentes espaços e se desdobra em múltiplas linguagens multisemióticas”. (Amorim, 2022, p.16). Isso não implica, por sua vez, que obras clássicas não tenham espaço nas escolas, mas que possam ser trabalhadas de modo gradativo, tendo em vista a evolução da maturidade do leitor, da formação do seu hábito de leitura, buscando-se a conexão com o lado social e promovendo o diálogo entre as diferentes formas do literário.

Enfatizamos ainda, a importância de desmistificar

a ideia de que literatura é algo para gente “genial” (que consegue entender aquilo que é incompreensível para a maioria), “ociosa” (que tem tempo de ficar discutindo “o sexo dos anjos”) ou “viajante” (que fica delirando/inventando/imaginando coisas onde não há nada para ser visto/percebido). (Dalvi, 2013, p. 75).

Como se vê, a literatura não é inatingível, sendo uma forma de arte destinada apenas a um grupo seleto de intelectuais e inacessível a maior parte das pessoas; nem uma atividade para quem esteja desocupado e, por isso mesmo, disponha de tempo o suficiente para dedicar a devaneios e divagações, fantasiando situações desnecessárias. Mas é uma forma de arte extremamente relevante em nossa vida e que está mais próxima de nós do que

muitos imaginam, podendo influenciar, por exemplo, o nosso modo de olhar o mundo, despertar sentimentos, instruir-nos culturalmente. Por isso, precisamos realizar um trabalho livre de estereótipos e voltado a práticas que desenvolvam gradativamente habilidades que poderão auxiliar na evolução da nossa maturidade leitora, explorando aspectos linguísticos, históricos, sociais, políticos, entre outros, presentes na obra literária em questão.

Por todas essas razões, ressaltamos a relevância da literatura na escola diante da necessidade de formar sujeitos pensantes, capazes de aplicar o seu conhecimento em sociedade, transpondo os muros da escola, uma vez que a literatura corrobora para o despertar da consciência crítica. Sob esse ponto de vista, a leitura literária configura-se como a porta de entrada para esse despertar, pois os textos literários aumentam a nossa percepção, provocam, inquietam, sensibilizam, enfim, contribuem para um melhor entendimento da vida.

2.5 A BNCC e o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo recentemente integrado aos documentos oficiais da Educação Básica que delimita um conjunto de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes desde a educação infantil até o ensino médio. Por competência e habilidade a BNCC considera

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

Com base nessa definição, as competências correspondem à capacidade de utilização de conhecimentos por parte dos estudantes em situações da sua vida diária, superando a ideia de apenas acumular conhecimentos em prol da sua aplicação. Por sua vez, as habilidades referem-se a aprendizagens que os discentes necessitam desenvolver. São apresentadas inicialmente dez competências gerais da Educação Básica e, posteriormente, competências específicas para cada fase do ensino, divididas por áreas de conhecimento. Interessa-nos aqui, em virtude da nossa pesquisa, discutir acerca da etapa do ensino fundamental, mais especificamente dos anos finais, observando os direcionamentos voltados ao ensino de literatura nessa fase escolar.

No ensino fundamental, a área de linguagens é formada pelos componentes língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa, sendo que esse último componente aparece apenas em seus anos finais. Para esse período estudantil visa-se dar prosseguimento às aprendizagens adquiridas nas etapas anteriores, bem como aprofundar suas práticas de

linguagem e, para tanto, são estabelecidas seis competências específicas, das quais a quinta competência corresponde a literatura, apesar de não a citar especificamente:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2017, p. 65).

Entendemos pela descrição exposta que há uma preocupação em propiciar aos estudantes o contato com uma diversidade de obras, das nacionais às mundiais, com vistas a desenvolver nos educandos a apreciação estética de modo bastante amplo, não se restringindo apenas ao texto escrito, mas a outras formas de manifestação da arte. Até porque a concepção de leitura proposta na BNCC está relacionada não apenas a sua forma escrita, “mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2017, p. 72). Por isso, ressaltamos a importância de práticas em que a literatura possa dialogar com diferentes propagações da arte como a pintura, escultura, música, além do diálogo entre gêneros divergentes dentro do próprio meio literário.

O documento apresenta também dez competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, dentre as quais destacamos a competência nove, uma vez que essa alude a leitura literária, como verificamos no trecho:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2017, p. 87).

Mais uma vez há a menção ao reconhecimento da estética do texto como um aspecto essencial à leitura do texto literário e que contribui para o deleite do seu leitor. Ao mesmo tempo, evidencia-se o papel transformador e humanizador evocado pela experiência com a literatura que poderá incidir sobre a visão de mundo dos educandos. Entretanto, ao longo do documento, não há um esclarecimento em torno da concepção de fruição estética, correndo-se o risco de incentivar a utilização de práticas que levariam o estudante a fazer uso da leitura movido apenas pelo entretenimento e prazer momentâneo sem o estabelecimento de conexões mais profundas com o texto que, por vezes, podem até ser consideradas desgastantes, mas são, sobretudo, enriquecedoras.

Amorim (2022), ao discutir sobre os conceitos de leitura literária, texto literário e literatura na BNCC, embora afirme estar ciente de que a finalidade do referido documento não reside na exposição de aspectos teóricos, sente a carência de definições básicas que possam nortear o trabalho docente. Em relação ao uso da expressão leitura literária, o autor destaca: “A noção parece estar posta no documento como algo óbvio e que não necessita de maiores esclarecimentos. Assim, tendo o conceito como dado [...] a BNCC preconiza que os alunos do ensino fundamental se envolvam em suas práticas” (Amorim, 2022, p. 41). Nesse sentido, espera-se que os estudantes sejam capazes de se envolver em práticas de leitura literária, sem que sequer se esclareça o que seriam realmente essas práticas. E em relação aos docentes solicita-se desses o planejamento de ações sem noções claras de tudo que estaria envolto nessas práticas. Em relação aos conceitos de texto literário e literatura não é diferente, o que estimula o autor a se questionar se a ausência de uma concepção do que seria um texto literário não é o que tem influenciado metodologias que o deixa a margem nas aulas de literatura. Em meio a essas lacunas mencionadas, Amorim (2022) ressalta que:

A impressão que temos [...] é a de que o professor idealizado pelo documento não precisa de um embasamento consistente a respeito de suas práticas, mas precisa ser capaz de dar conta de uma extensa gama de comandos que direcionem seus fazeres: um professor que não questiona, mas que cumpre ordens! (*Ibid.*, p. 45).

Diante desse quadro, cabe a nós como educadores mantermo-nos atentos e de sobreaviso perante certos direcionamentos em que são cobradas ações sem que sejam propiciadas as mínimas condições para a sua realização, desde a formação do professor até a necessidade de recursos para a execução de práticas diferenciadas.

São apresentados também no componente de língua portuguesa alguns eixos temáticos e campos de atuação. Dentre os eixos estão: o eixo da leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística. Em relação aos campos de atuação, são citados: o artístico-literário, as práticas de estudo e de pesquisa, o jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública, que têm o intuito de promover o protagonismo nos estudantes, contextualizando suas práticas de utilização da linguagem na vida social.

Destacamos dentre os campos o artístico-literário, tendo em vista nosso objeto de estudo. A seu respeito evidencia-se a necessidade de possibilitar o contato com a maior diversidade de formas de propagação da arte em geral e, em especial, da arte literária, almejando o reconhecimento e a valorização dessas formas artísticas, identificando seus múltiplos significados. Propõe-se, assim que:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (Brasil, 2017, p. 156).

Almeja-se, dessa forma, contribuir para a formação de leitores autônomos que além de entenderem com clareza o que leem, possam desfrutar do ato da leitura como uma atividade prazerosa que propicie uma sensação de bem-estar e os desperte para o desejo de buscar novas leituras ampliando, assim, seu repertório cultural, sua percepção do mundo e suas relações interpessoais. Em meio a essas proposições, cabe-nos refletir, contudo, sobre como aplicá-las, dado que, entre constarem nos documentos oficiais, estarmos cientes disso, e termos condições de executá-las há, muitas vezes, certos entraves que dificultam a sua concretização, pois para que se desenvolva o hábito da leitura é preciso que se disponha de um acervo ou de recursos tecnológicos que contemplem autores, estilos e gêneros diversos, que nem sempre correspondem à realidade das escolas públicas, o que impossibilita o trabalho docente e o desenvolvimento de um leitor “que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores” (Brasil, 2017, p. 156).

Evidenciamos, ainda, um aspecto que merece atenção no direcionamento dado ao trabalho com o texto literário, que se refere a sua utilização como um instrumento moralizante, condutor de bons costumes, como se verifica em outro trecho referente ao campo artístico-literário:

[...] destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo [...] (Brasil, 2017, p. 139).

Entendemos que não cabe à literatura o papel de modelar o indivíduo, atribuindo valores que direcionem o seu agir em sociedade ou as suas relações interpessoais. Dessa maneira, por mais que o seu processo de construção artística nos sensibilize, seu caráter não é doutrinário, a sua relação com a sociedade não se estabelece de modo tão direto.

Por tudo o que foi discutido, cabe observar que a BNCC se configura como um documento norteador do ensino e mostra-se bastante relevante para a área literária ao apresentar uma perspectiva de trabalho cujo texto deve ser o centro das aulas de literatura, ressaltando o diálogo com outras manifestações da arte, bem como a possibilidade do estabelecimento de relações com a vida do estudante. Entretanto, identificamos a ausência de

uma maior clareza em relação à definição de conceitos importantes da área que podem comprometer a execução do trabalho docente. Sentimos também a falta de mais sugestões práticas de como desenvolver as competências e habilidades elencadas. Ademais, há em muitas realidades a carência de recursos que impossibilitam a aplicação de determinadas metodologias, mas que, mesmo com as devidas adaptações, costumam ser desenvolvidas graças aos desdobramentos de tantos professores comprometidos que, dentro das suas possibilidades, fazem o seu melhor.

Discorremos até esse momento acerca de algumas concepções de leitura, bem como acerca de questões concernentes a formação de leitores. Refletimos também a respeito do letramento, em especial do letramento literário, além de analisar como a literatura apresenta-se na BNCC, uma vez que o referido documento configura-se como um norteador da prática docente. No capítulo seguinte, nossa atenção estará voltada ao gênero crônica, tendo em vista nosso interesse de pesquisa.

3 O GÊNERO CRÔNICA

3.1 Origens e caracterização do gênero

A palavra crônica, no sentido tradicional do termo, advém, segundo Moisés (1967), do grego *chronikós* e está associada à ideia de tempo. Conforme o autor, “o vocábulo ‘crônica’ designava, no início da era cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, isto é, em sequência cronológica”. (Moisés, 1967, p. 101). Os cronistas, desse modo, preocupavam-se em apresentar um olhar voltado aos registros da vida social, política, cultural, evidenciando os costumes e acontecimentos do seu tempo.

Aos cronistas, a princípio, cabia o papel de registrar os fatos como uma espécie de documento de sua época. Conforme Coutinho (2006): “O cronista do passado tinha a função de registrar, com o máximo de fidelidade possível, o tempo que estava sendo vivido, época em que não existiam jornais e cabia aos reis zelar pela memória dos acontecimentos considerados importantes”. (Coutinho, 2006, p. 44). Nesse sentido, as crônicas correspondiam a uma narração histórica que apontava os episódios cotidianos sem explorar ou analisar suas razões.

De acordo com Sá (2008), a carta de Caminha, por exemplo, escrita ao rei de Portugal para anunciar as terras encontradas, constitui-se como um texto de crônica, uma vez que apresenta um caráter de registro histórico e documental além de identificar características literárias no modo como o escrivão desenvolve a sua narrativa, chegando até mesmo a afirmar que a literatura brasileira nasceu da crônica.

A partir do século XIX, a crônica desvincula-se do aspecto histórico e passa a ser associada ao jornalismo, sendo produzida e disseminada em jornais, sob o formato de folhetins. Segundo Cândido (1992): “Antes de ser crônica propriamente dita foi “folhetim”, ou seja, um artigo de rodapé sobre as questões do dia – políticas, sociais, artísticas, literárias”. (Cândido, 1992, p. 15). Com o intuito de entreter o leitor diante das mais variadas notícias divulgadas no jornal, o folhetim foi cativando leitores ao possibilitar um momento de relaxamento em meio aos acontecimentos do dia.

Conforme Laurito (1993) podemos distinguir dois tipos de folhetins comuns à época como é o caso do folhetim-romance e do folhetim-variedades. O primeiro consistia em textos ficcionais publicados em capítulos e acompanhados entusiasmadamente por seu público leitor. Já o folhetim-variedade apresentava textos que se ocupavam de assuntos relacionados à vida cotidiana e que veio a dar origem ao gênero crônica, mais próxima do modo como a concebemos hoje.

Nesse contexto, a crônica moderna surge como um gênero ligado aos acontecimentos efêmeros do dia a dia, “não tem pretensões a durar, uma vez que é filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão depressa” (Cândido, 1992, p. 14), sendo publicada em um dia e no outro descartada, assim como seu veículo de divulgação que se torna um simples papel de embrulho. Conforme Sá (2008) o jornal nasce, envelhece e morre a cada 24 h e a crônica assume, nesse sentido, essa transitoriedade.

Com a propagação da imprensa, o jornal se tornou cotidiano com tiragens cada vez maiores e a crônica consolidou-se como um gênero atrelado a esse veículo, passando a ter um número mais crescente de leitores. O seu caráter, a partir desse momento, não residia em discorrer acerca dos acontecimentos como à época de Pero Vaz de Caminha, sob uma perspectiva de cunho primordialmente informativo, mas de apresentar temáticas que permeiam o cotidiano sob uma nova roupagem, por meio de uma escrita dotada de maior expressividade. Assim, com o decorrer do tempo a crônica foi deixando de lado a intenção de informar e passou a apresentar aspectos mais literários:

O cronista literário, da era do jornal, deixa de assumir como tarefa principal o relato supostamente objetivo dos fatos para dar vazão a sua própria subjetividade, ao comentário pessoal, ainda que mantendo em comum com o primeiro o desejo de condensar através da escrita o tempo vivido. (Coutinho, 2006, p. 44).

No Brasil, de acordo com Sá (2008), Paulo Barreto (pseudônimo João do Rio), observando a crescente modernização dos centros urbanos, identificou que era preciso também uma alteração por parte daqueles que escreviam sobre a sua realidade. Para tanto, o autor deixa de apenas esperar que as notícias cheguem até a sua sala e vai em busca das informações, visitando desde os lugares mais refinados aos subúrbios do Rio de Janeiro, vivenciando de perto os acontecimentos e aguçando o seu olhar para dar uma vivacidade maior ao seu texto, atribuindo uma roupagem mais literária, que foi enriquecida posteriormente por Rubem Braga.

Por volta de 1930, com o movimento modernista, a crônica consolida-se como um gênero tipicamente nacional firmando-se no cenário brasileiro com um número expressivo de escritores, dos quais se podem citar Rubem Braga, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond, Vinícius de Moraes, Rachel de Queiroz, Eneida de Moraes, Cecília Meireles, entre tantos outros. Nas palavras de Arrigucci (1987, p. 62):

Se alguma coisa em comum possuem escritores tão diferentes entre si é, no plano expressivo, a decisiva incorporação da fala coloquial brasileira, que se ajusta perfeitamente à observação dos fatos da vida cotidiana, espaço preferido da crônica, por tudo isso cada vez mais comunicativa e próxima do leitor.

Nos anos 40 e 50 do século passado, pode-se citar Paulo Mendes Campos e Fernando Sabino como nomes de destaque no gênero. Dentre as três gerações de autores citados, Rubem Braga é o único dedicado exclusivamente à crônica, entretanto como afirma Cândido (1992, p. 22):

[...] todos escrevem como se este fosse o seu veículo predileto, embora sintamos em cada um a presença nutritiva das suas outras atividades literárias [...] eles se encontram aqui numa espécie de espetáculo fraterno, mostrando a força da crônica brasileira e sugerindo a sua capacidade de traçar o perfil do mundo e dos homens.

Nos anos subsequentes, identificamos como nomes relevantes no gênero, para citar alguns: Stanislaw Ponte Preta, Paulo Mendes Campos, Lourenço Diaféria, Millôr Fernandes. Já nos últimos anos destacamos, Lya Luft, Luís Fernando Veríssimo, Gregório Duvivier, Antonio Prata, Tati Bernardi, Xico Sá, Martha Medeiros, Fernanda Torres, Ana Elisa Ribeiro e Vanessa Bárbara, a título de exemplificação.

Como vimos, a crônica é um gênero voltado ao cotidiano e, por isso mesmo, em constante transformação, dadas as mudanças que vão ocorrendo na sociedade, no modo de pensar, nas formas de comunicação, bem como nos novos suportes de divulgação dos textos. Em relação ao jornal como suporte inicial dos textos de crônicas, Moisés (1967) discute a distinção entre os textos escritos *para* o jornal e os publicados *no* jornal, uma vez que no primeiro caso os textos são descartados a cada dia, enquanto na segunda opção referem-se apenas a um dos locais para a sua propagação. Diante desse quadro, a crônica é apresentada pelo autor como ambígua por transitar entre as duas possibilidades, pois é publicada em jornais e parte da abordagem de aspectos efêmeros do cotidiano: entretanto não se limita a informá-los, uma vez que apresenta o que há de mais corriqueiro com inventividade e qualidade estética. E, se antes a crônica dispunha do curto espaço no rodapé dos jornais, passa, posteriormente, a aparecer também em revistas, e, mais adiante, ocorre a sua publicação em livros e, mais recentemente, com as mídias digitais sua propagação estende-se aos mais diversos locais de difusão.

Vale ressaltar que, independente do suporte, a crônica caracteriza-se por sua “criação breve e leve, reduzindo o cotidiano em sua imensa variedade a pílulas de fácil digestão” (*Ibid.*, 1967, p. 108). Assim, o modo conciso e a leveza com que os temas são tratados podem proporcionar uma leitura fluida e envolvente, aproximando o leitor iniciante e evitando o impacto causado à primeira vista, ao se depararem com obras mais extensas. Os cronistas, por meio de um olhar mais aguçado, evidenciam aspectos subjetivos, tendo em vista

que os episódios narrados são expostos sob suas perspectivas, incutindo suas impressões pessoais, suas emoções, aflorando aspectos poéticos no texto.

No que se refere ao espaço, a crônica costuma se desenvolver, segundo Bender (1993), predominantemente em ambientes urbanos, porém, às vezes em que se situa no meio rural, o faz com o intuito de promover o contraste entre os dois polos ou para recorrer ao saudosismo em relação à épocas felizes vividas pelo cronista com uma vertente mais lírica, intimista, como se encontrasse no leitor o seu confidente. Nas crônicas de Rachel de Queiroz, por exemplo, o saudosismo é um tema bastante recorrente seja em relação a sua infância, como é o caso da crônica “São João” em que a autora traz à tona os costumes tradicionais em torno da dessa festa junina que marcaram a sua infância, seja em relação a sua terra natal ou ao seu país, como na crônica “Pátria amada”, da qual extraímos o trecho:

Pátria, só se sente bem o que é quando se sai dela. Pode ser numa leviana viagem de turismo; você parte rogando pragas por causa da ineficiência disto e daquilo [...]. Pensa que é uma apátrida, um renegado que odeia esta terra errada. Desembarca em terras além [...] de repente, dá com os olhos, penduradinha no seu mastro diplomático, na bandeira nacional. Que lhe dá então? Lhe dá uma dor no peito. Sim, apátrida, renegado, exilado voluntário, enjoado da bagunça nacional, você lhe dói o peito de saudade [...]. (Portal da crônica brasileira, 2018).

A descrição também é uma característica que se destaca na crônica, tendo em vista a observação atenta do cronista para os episódios do cotidiano, como evidencia Bender (1993, p. 74) “A descrição, principalmente dos detalhes, afina-se muito com o gênero, que se caracteriza por tornar grande o pequeno, destacando o que está submerso, tornando importante o banal”. Nessa perspectiva, o cronista destaca-se como aquele que consegue captar aspectos que costumam passar despercebidos por nós e ainda atribuir a eles uma conotação mais elevada. Em “Considerações acerca da goiaba” de Cecília Meireles, encontramos a seguinte descrição:

[...] a goiabeira é uma árvore meio torta, de folhas todas riscadinhas, e cujo tronco se descasca como se fosse papel. Por baixo, a madeira é lisa e bonita que nem marfim. Antes da goiaba nascer, aparece uma flor tão alva, tão gloriosa, coroada de ouro e seda branca! uma flor que lembra a Estrela da Manhã. Há um movimento de vespas, de abelhas, em redor dessas flores. Depois, a goiaba é um pequenino botão verde; depois, é um fruto oval e amarelo, cetinoso e perfumoso. Quando se parte, ela abre um sorriso de dentinhos cor-de-rosa. Tão grande é o seu perfume, tão tenra a sua polpa, que, muitas vezes, antes mesmo das crianças, são os passarinhos que a provam. E nesse dia cantam muito melhor (*apud*. Bender, 1993, p. 74).

Vemos que a maneira poética como a autora utiliza o recurso descritivo em seu texto desperta o nosso encantamento pela fruta. Nos deparamos com uma riqueza de detalhes, que vão desde às características da sua árvore até chegar de fato à referida fruta. Percebemos,

ainda, nesse trecho o uso constante do recurso da comparação, como também das referências a diversos sentidos ao serem descritas texturas, aromas, cores e o sabor.

Em relação às temáticas, a crônica pode abordar os mais variados assuntos cotidianos, partindo de situações corriqueiras às vezes até consideradas sem importância, se vistas isoladamente, mas que ganham notoriedade pela forma criativa como são construídas e pelas reflexões que evocam. Por exemplo, podemos pensar em atividades rotineiras como fazer um café ao acordar, ao lavar a louça, ao organizar uma gaveta, que podem se tornar assuntos para a escrita de uma crônica. Imaginemos, pois que ao organizar uma gaveta nos deparamos com um inseto que nos cause repulsa, asco, medo e, a partir disso, passemos a refletir sobre nossas fobias ou os imprevistos a que somos acometidos em nossa vida. De outro modo, se encontramos nessa gaveta algo que nos traga recordações, sejam essas boas ou ruins, ou coisas que nem imaginávamos que ainda tínhamos, podemos ser estimulados a pensar no porquê de mantê-las, na dificuldade em desapegar de algo ou de pessoas, de pensar sobre o que tentamos esconder até de nós mesmos. Ou ainda, por um ponto de vista mais social, podem ser provocadas reflexões sobre o que costuma ser arquivado em determinadas “gavetas”, que privam tantas pessoas de seus direitos.

Mediante suas temáticas identificamos ainda a efemeridade como mais um atributo do gênero, já que a crônica costuma ser produzida tendo em vista um consumo instantâneo, como é o caso de sua publicação no jornal: em virtude disso, quando transposta para outros locais de publicação como o livro, os autores costumam optar pela seleção de textos cujos temas sejam atemporais, a exemplo de conflitos amorosos, relacionamentos familiares ou a violência urbana, desafiando assim o tempo, com a intenção de suas obras não se tornarem obsoletas.

Entretanto, vale acrescentar que a crônica não se fundamenta apenas em virtude de seus temas, mas também pela qualidade estética, pelos recursos empregados que lhe atribuem uma roupagem literária e contribuem, dessa forma, para a sua permanência. Interessamos-nos, portanto, além do que é dito, pela maneira como se diz. Ademais, como discute Bender (1993): “Comumente, o fato jornalístico que denota o texto é mero pretexto, pois não é daquela determinada guerra que o cronista quer falar, mas da guerra enquanto não-paz. E nem da princesa da Inglaterra, e sim de como todos gostam de reis e rainhas”. (*Ibid.*, 1993, p. 44). Dessa forma, não é o acontecimento em si, mas o que podemos extrair dele que interessa, o que está implícito no texto, o que nos permite realizar reflexões tanto sobre nós mesmos, nossos valores, quanto sobre questões que envolvem o coletivo de modo mais abrangente.

Dentre outros aspectos a serem ressaltados no gênero em estudo, identificamos também o diálogo com o leitor, já que o cronista pressupõe um possível leitor e projeta suas reflexões diante da percepção que faz da realidade e, para tanto, faz uso de uma linguagem acessível. Nesse sentido, os diálogos do leitor com o texto literário vão se construindo sem os entraves que costumam afastar o leitor ou causar certa aversão e a comunicação vai se estabelecendo de modo mais fluido. Contudo, essa fluidez da linguagem não implica ausência de discussões profundas, como ressaltava Candido (1992, p. 20): “a crônica pode dizer as coisas mais sérias e mais empenhadas por meio do ziguezague de uma aparente conversa fiada”. A linguagem contribui, portanto, para o entrosamento do leitor com o texto, pois na crônica “sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão” (*Ibid.*, 1992, p.14).

Corroborando com essa perspectiva, Coutinho (2004) defende que o cronista deve refletir em seu texto a linguagem de sua época, fazendo uso de expressões correntes que permeiam a sociedade, prezando sempre pelo tom comunicativo, para que assim haja a possibilidade de ocorrência de um diálogo entre cronista e leitor. Há, inclusive, crônicas que se estruturam sem a presença do narrador, produzidas inteiramente por meio do diálogo entre os personagens, ressaltando-se assim no texto a fluidez de um bate-papo. Podemos destacar na crônica “Diálogo de todo dia”, de Drummond, um caso em que o texto se estrutura através dos diálogos entre os personagens com exceção de uma única ocorrência da presença do narrador através do uso do termo “silêncio”. Acompanhamos uma conversa entre dois desconhecidos permeada pelo humor e pela ironia, que, contrariamente ao que é sugerido pelo título do texto, não se faz jus a um diálogo de fato, pois não há uma troca de ideias de maneira fluida, com vistas a se alcançar um entendimento:

- Alô, quem fala?
- Ninguém. Quem fala é você que está perguntando quem fala.
- Mas eu preciso saber com quem estou falando.
- E eu preciso saber antes a quem estou respondendo.
- Assim não dá. Me faz o obséquio de dizer quem fala?
- Todo mundo fala, meu amigo, desde que não seja mudo.
- Isso eu sei, não precisava me dizer como novidade. Eu queria saber é quem está no aparelho.
- Ah sim. No aparelho não está ninguém.
- Como não está, se você está me respondendo?
- Eu estou fora do aparelho. Dentro do aparelho não cabe ninguém. (Andrade, 2001, p. 21-22).

Outro recurso utilizado pelos cronistas para aproximar-se do leitor, conforme Bender (1993), é o vocativo, na maioria dos casos não para estipular um indivíduo determinado, mas para referir-se genericamente ao leitor ou se recorrer a personificação de

lugares e/ou objetos concedendo um efeito poético ao texto. A título de exemplificação identificamos na crônica “Não aconselho envelhecer” de Rachel de Queiroz o uso do vocativo bem como a constante interação com o leitor por meio de diversas perguntas direcionadas aos seus leitores, como verifica-se no fragmento:

[...] inventaram ultimamente essas bobagens de “terceira idade”, clubes e associações que trabalham contra o isolamento e as tristezas da velhice. Mas não se iluda, velho, meu amigo e colega. Ninguém está acreditando naquilo. Você já viu na TV um quadro de propaganda dessa falsa reputação de terceira idade? Um velho e uma velha, vestidos à moda dos anos trinta, tentando dançar um tango argentino? É patético, embora a maioria dos moços apenas o considere docemente ridículo. (Queiroz, 2002, s/p).

Salientamos, ainda, que o estilo da crônica transita entre o coloquial e o literário, pois, como destaca Moisés (1967, p. 117): “o hibridismo da crônica: direto, espontâneo, jornalístico, de imediata apreensão, nem por isso deixa de manusear todo o arsenal metafórico que identifica as obras literárias”. Sendo assim, ao mesmo tempo em que nos sentimos à vontade diante da leitura que realizamos como quem conversa com velhos conhecidos, somos agraciados pela arte literária que permeia o texto e nos encanta com a sua dose de fantasia, fazendo com que a crônica divirja de um texto de teor meramente circunstancial.

A crônica é um gênero, portanto, capaz de unir o simples e o complexo, convergindo aspectos que contribuem para a formação de um leitor consciente, tendo em vista o formato em que se estrutura em termos de linguagem, extensão, temas, pela forma leve como a narrativa se desenvolve. Como afirma Candido (1992, p. 13):

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 [...].

Percebemos, assim, que, mediante a forma como a narrativa é construída, somos envolvidos de modo a imergir em suas nuances e, ao mesmo tempo que podemos apreciar seus aspectos literários e aguçar a nossa sensibilidade, somos instigados também a refletir sobre nossa realidade social, já que os temas abordados nas crônicas costumam despertar a nossa identificação, dada a sua contemporaneidade.

3.2 A crônica e sua tipologia

A crônica é um gênero marcado pela diversidade de formatos: com base nisso, estipular uma definição categórica dos tipos de crônica seria uma tarefa bastante árdua e

muito limitante. Contudo, apresentamos aqui algumas classificações possíveis para as crônicas literárias, postuladas por estudiosos do gênero.

Segundo Moisés (1967), identificamos dois tipos de crônica, quais sejam: a crônica-poema e a crônica-conto. Na crônica-poema ressalta um caráter contemplativo, centrado na figura do “eu”, em que o cronista apresenta o seu texto como uma espécie de “página de confissão, de diário íntimo ou de memórias” (Moisés, 1967, p. 111). O lirismo pelo qual perpassa o texto confere aos eventos mais banais um tom poético. Na crônica “A longamente amada” de Rubem Braga tem-se:

Foi em sonho que revi a longamente amada. Havia praia, uma lembrança de chuva na praia, outras lembranças: água em gotas redondas correndo sobre a folha de taioba ou inhame, pingos d’água na sua pele de um moreno suave, o gosto da sua pele beijada devagar... Ou não será gosto, talvez a sensação que dá em nossa boca tão diferente uma pele de outra, esta mais seca e mais quente, aquela mais úmida e mansa. Mas de repente é apenas essa ginásiana de pernas ágeis que vem nos trazer o retrato com dedicatória de sincero afeto; essa que ficou para sempre impossível, sem, entretanto, nos magoar, sombra suave entre morros e praia longe (*apud* Moisés, 1967, p. 113).

No texto, ao mesmo tempo em que é descrito o sonho do narrador-personagem com a jovem amada de anos atrás, rememoram-se cenas vividas com essa jovem, como é caso do dia em que a moça entrega uma fotografia ao seu amado, que se alternam ainda com cenas do cotidiano desse personagem, que de algum modo o faz relacioná-las a esse momento da sua vida. O uso recorrente da anáfora com a expressão “Foi em sonho que revi a longamente amada” ao longo do texto, contribui para envolver o leitor em uma atmosfera repleta de lirismo, tão comum à poesia, que incide sobre a crônica.

A crônica-conto, conforme Moisés (1967), apresenta, por sua vez, um enfoque no “não-eu”, cuja atenção está voltada para o aspecto narrativo, para o acontecimento em si que desencadeou a produção da crônica. Diante dessas duas concepções, o autor ressalta a importância do equilíbrio entre ambas, afirmando que “*o meio termo entre acontecimento e lirismo parece o lugar ideal da crônica*” (*Ibid.*, 1967, p. 115). Com base nisso, fica explícito que ao se produzir a crônica não se trata simplesmente de relatar episódios que de tão comuns tendem logo a serem descartados, mas de transformar a máxima que deu origem à criação do texto em arte, convergindo o corriqueiro em criação literária.

Na visão de Coutinho (2004), a crônica é associada ao ensaio, não no sentido que lhe conferimos hoje de estudo crítico sobre temas diversos, mas indo ao encontro da etimologia da palavra cujo sentido relaciona-se a: “ ‘tentativa’, ‘inacabamento’, ‘experiência’; dissertação curta e não metódica, sem acabamento sobre assuntos variados em tom íntimo,

coloquial, familiar” (Coutinho, 2004, p. 118). Nesse sentido, a crônica assemelha-se ao ensaio em decorrência do seu aspecto despreocupado, corriqueiro, espontâneo, capaz de discutir diferentes questões com uma naturalidade cativante.

O gênero ensaio foi difundido por Montaigne em sua obra “*Essais*”, de 1596. Sua composição apresenta uma linguagem que se aproxima da oralidade, dotada de uma estrutura flexível, leve, envolta na observação de aspectos da vida mediante as experiências do autor. Desse modo, “o gênero que primitivamente era denominado ‘ensaio’ (tentativa, leve e livre, informal, familiar, sem método nem conclusão), gênero tradicional entre os ingleses, tornou-se, no Brasil, a *crônica*” (*Ibid.*, 2004, p. 120).

Coutinho (2004) estabelece cinco categorias para o gênero, o que não resulta, por sua vez, segundo o autor, em uma divisão engessada, já que muitos cronistas acabam por mesclar seus estilos. A princípio, destaca a crônica narrativa, que se ocupa da narração de um acontecimento, estabelecendo assim uma relação de proximidade com o conto. Um segundo tipo apresentado é a crônica metafísica, em que se faz uso de um dado evento para se abrir espaço para a promoção de reflexões filosóficas sobre a vida, instigando o leitor a pensar a respeito de si e do seu agir no mundo. Em “Um caso de burro” de Machado de Assis, verificamos, a partir da cena de um burro prestes a morrer, o estabelecimento de diversas reflexões por meio da relação de similaridade que é feita entre o animal e o ser humano:

O que me pareceu, é que o burro fazia exame de consciência. Indiferente aos curiosos, como ao capim e à água, tinha no olhar a expressão dos meditativos. Era um trabalho interior e profundo. Este remoque popular: por pensar morreu um burro mostra que o fenômeno foi mau entendido dos que a princípio o viram; o pensamento não é a causa da morte, a morte é que o torna necessário. Quanto à matéria do pensamento, não há dúvidas que é o exame da consciência [...]

E diria o burro consigo:

“Por mais que vasculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso[...]” (Recanto das letras, 2022).

Com base no trecho, identificamos logo de início a utilização da ironia, uma vez que, justamente um burro, classificado pelo senso comum como um animal desprovido de inteligência, põe-se a meditar. A partir desse momento, o narrador vai conduzindo o leitor por caminhos que estimulam diversas reflexões filosóficas. A utilização do ditado popular “por pensar morreu um burro”, por exemplo, induz o leitor a observar que o fato de estar diante de uma morte iminente poderá aflorar pensamentos que não se tem durante a vida. Mais adiante, utilizando-se da personificação, o narrador dá voz ao animal que, ao fazer um exame de consciência, analisa as ações que praticou ao longo da sua existência.

A crônica poema-em-prosa é mais uma categoria elencada por Coutinho (2004) em que se destaca o aspecto subjetivo. Identificamos, nesse sentido, um caráter mais sentimental ao longo da narrativa, permeada pelas vivências do cronista, que produz um texto envolto pela emoção. O quarto tipo é a crônica-comentário, cujo cronista se debruça sobre os mais variados acontecimentos diários, produzindo comentários a respeito desses. Observamos na crônica “Repórter policial” de Stanislaw Ponte Preta, por exemplo, que o texto se concentra em torno de comentários bem-humorados do autor acerca da linguagem empregada por repórteres para atrair a atenção do público e causar impacto na sociedade:

O repórter policial, tal como o locutor esportivo, é um camarada que fala uma língua especial, imposta pela contingência: quanto mais cororoca melhor. Assim como o locutor esportivo jamais chamou nada pelo nome comum, assim também o repórter policial é um entortado literário[...]. Qualquer cidadão que vai à Polícia prestar declarações que possam ajudá-la numa diligência (apelido que eles puseram no ato de investigar), é logo apelidado de testemunha-chave [...]. Num crime descrito pela imprensa sangrenta a vítima nunca se vestiu. A vítima trajava. Todo mundo se veste,... mas basta virar vítima de crime, que a rapaziada sadia ignora o verbo comum e mete lá: “A vítima trajava terno azul e gravata do mesmo tom”. (Preta, 2008, s/p).

Por fim, temos a crônica-informação, que se assemelha ao tipo anterior por se voltar a divulgação de ocorrências comentando-as rapidamente, embora de modo mais impessoal. Ressaltamos que essas duas últimas tipologias apontadas por Coutinho (2004) constituem exemplos de crônicas que mais se aproximam do jornalismo.

Bender (1993) caracteriza a crônica por sua ambiguidade e considera arriscado o estabelecimento de uma tipologia pelo fato da crônica confundir-se com outros gêneros, devido à variedade de formatos que pode assumir e, a depender da postura adotada por cada cronista, seja essa mais contemplativa, irônica, humorística, existencial ou com enfoque mais envolto em aspectos sociais, para citar algumas possibilidades, teremos variadas manifestações do gênero. O referido autor apoia-se nas reflexões do crítico Eduardo Portella ao transcrever as considerações desse autor de que: “A estrutura da crônica é uma desestrutura; a ambiguidade é a sua lei. A crônica tanto pode ser um conto, como um poema em prosa, um pequeno ensaio, como as três coisas simultaneamente. Os gêneros literários não se excluem: incluem-se” (Portella, apud Bender, 1993). Verificamos, nesse sentido, que a crônica é um gênero que costuma transitar por diversos outros gêneros, assumindo estilos múltiplos e desfrutando de extrema liberdade em sua composição.

Conforme Ângelo (2007, p.1):

“Há crônicas que são dissertações, como em Machado de Assis; outras são poemas em prosa, como em Paulo Mendes Campos; outras são pequenos contos, como em Nelson Rodrigues; ou casos, como os de Fernando Sabino; outras são evocações, como em Drummond e Rubem Braga; ou memórias e reflexões, como em tantos”.

As vertentes são múltiplas para o mesmo texto e, como já advertiu Fernando Sabino ao parodiar Mário de Andrade em relação ao conto: a crônica é tudo o que o autor quiser chamar de crônica. Assim, a depender da postura adotada pelo escritor, poderemos identificar os mais diversos estilos, sendo comum a todos os textos, contudo, a engenhosidade com que o cronista constrói o seu texto a partir de um pano de fundo baseado em um acontecimento corriqueiro, sobre o qual se debruça.

A respeito da maneira como cada autor desenvolve a sua escrita, conforme descreve Moraes (2010), uns apresentam um tom simples e direto, outros demonstram euforia e entusiasmo, e há os que suscitam a melancolia; enquanto alguns desenvolvem um estilo mais lento, outros apresentam uma narrativa veloz, e, assim, vão se compondo as mais variadas crônicas, cuja preocupação não reside no compromisso com a forma, já que se preza pela liberdade criadora, mas em se fazer chegar ao seu leitor, entretê-lo, ao mesmo tempo em que poderá provocar também reflexões em torno de diferentes questões, todavia de modo singelo e despretensioso.

Diante das considerações apresentadas, destacamos que a variedade de tipos de crônicas ao longo dos anos foi tornando o texto dinâmico e rico em termos de aspectos literários, possibilitando a ampliação da nossa experiência leitora. Percebemos também que há muitas convergências entre as classificações apontadas pelos autores, relacionadas, por exemplo, ao tom lírico com a crônica-poema de Moisés (1967) e à crônica poema-em-prosa de Coutinho (2004), ou, quando o destaque é dado para os acontecimentos, temos a crônica-conto de Moisés (1967) e a crônica narrativa de Coutinho (2004). Bender (1993) também destaca a crônica aproximando-a ora do conto, ora do poema em prosa como os autores citados. Com base nisso, verificamos que ocorre uma mudança de nomenclatura, além do acréscimo de outras tipologias entre os autores, mas não divergências absolutas.

3.3 Crônicas humorísticas

Uma das causas para o desenvolvimento da crônica está atrelada às suas publicações sob o formato dos folhetins, que, como já comentamos, correspondia à parte mais lúdica do jornal, possibilitando uma experiência mais descontraída e conservando uma forte ligação com o humor. Nas palavras de Candido (1992, p. 15): “Creio que a fórmula moderna, onde entra um fato miúdo e um toque humorístico, com o seu *quantum satis* de poesia,

representa o amadurecimento e o encontro mais puro da crônica consigo mesma”. Segundo o autor, portanto, esses três elementos: um fato miúdo, um toque de humor e uma porção de poesia são a matéria-prima para a constituição do gênero. Nesse sentido, o cronista se apega aos pequenos acontecimentos diários para desenvolver sua narrativa, acrescentando à trivialidade um ar poético que enriquece o seu texto e o humor, por sua vez, revela-se como um elemento essencial e intrínseco ao gênero, atribuindo-lhe uma leveza e graciosidade no tratamento dos mais diversos temas, desde os mais banais aos mais graves. Ademais, como ressalta Cândido (1992), ao longo dos anos o humor acabou tornando-se responsável pela transformação do gênero crônica, já que esse foi deixando de lado a função de informar para substituir pela intenção de divertir o leitor.

O humor, por ser um fenômeno universal, costuma naturalmente atrair a nossa atenção. Segundo Bergson (2018, p. 40): “Para compreender o riso é preciso recolocá-lo em seu ambiente natural que é a sociedade; é preciso, sobretudo, determinar sua função útil, que é uma função social [...] O riso deve responder a certas exigências da vida em comum. O riso deve ter uma significação social”. Dessa forma, percebemos que o humor manifesta-se em meio à coletividade, mediante aspectos da vida real e as crônicas humorísticas ao fazerem uso de variados efeitos cômicos, de modo sutil e despretensioso, tendem a nos envolver e cativar e, quando menos esperamos, estamos envoltos em suas tramas, além de estabelecerem conexões com aspectos sociais. Verificamos, assim, que as crônicas de humor não se restringem à distração, mas apresentam um papel social, pois, por meio do riso, somos instigados a refletir criticamente sobre valores ali embutidos por trás da aparente descontração, uma vez que, como ressalta Bergson (*Ibid.*, p. 97), o cômico é “quase sempre relativo aos costumes, às ideias – em uma palavra, aos preceitos de uma sociedade”.

Determinados comportamentos que destoam do que se espera socialmente tendem a desencadear o riso desde as coisas mais corriqueiras até assuntos mais sérios. Por exemplo, o simples fato de alguém tropeçar ao andar pela rua ou de derrubar algo no chão pode provocar o riso dos que estão em volta, pois o fato de ocorrer algo contrário ao que esperávamos gera uma situação cômica, pela surpresa diante da circunstância embaraçosa, pelo comportamento desajeitado do indivíduo que passa por isso. Por outro lado, há certos tipos de humor diante de atitudes ou tomadas de decisão que tendem a ocorrer também de modo oposto ao que imaginávamos; entretanto, desta vez sob um viés irônico, sarcástico, despertando para questões de cunho reflexivo e de repercussão social, muitas vezes até graves, mas que podem nos fazer rir dos nossos próprios problemas.

A crônica, por ser um gênero voltado ao cotidiano, consegue captar as nuances pelas quais o humor se manifesta nas mais variadas situações e, apesar de nem toda crônica ser classificada como humorística, é inerente ao gênero a característica de apresentar um olhar sensível aos acontecimentos e comportamentos humanos de modo mais leve e com os quais há possibilidades de nos identificarmos e despertar a nossa consciência crítica, além da análise que se pode extrair do processo de elaboração escrita que nos permite a apreciação estética do texto.

Tratando-se de aspectos literários, um dos atributos, inclusive, responsável por distinguir a crônica de um texto de teor puramente jornalístico é o humor, pois, como aponta Arrigucci (1987, p. 53), a crônica obtém “a espessura de texto literário, tornando-se, pela elaboração da linguagem, pela complexidade interna, pela penetração psicológica e social, pela força poética ou pelo humor, uma forma de conhecimento de meandros sutis de nossa realidade e de nossa história”. Nesse sentido, o artifício do humor somado ao trabalho de construção da linguagem, com sua carga poética e preocupação com o aspecto social, acaba configurando um status de texto literário ao gênero, evitando a sua deterioração, transformando o que era transitório em algo permanente. Vale ressaltar que, de acordo com Possenti (2018, p. 35), “Como a literatura, o humor não pretende necessariamente retratar a realidade (dizer a verdade) nem ser eficaz, programático, militante”. Dessa forma, destacamos que mesmo diante da abertura que os textos humorísticos têm de transitar por diversos assuntos, tal fato não implica a obrigatoriedade com o engajamento social, pois a sua relação com o meio social não se estabelece de forma tão direta quanto um texto de caráter sociológico ou moralizante, por exemplo.

É importante destacar, também, que o humor nem sempre se manifesta de modo explícito no texto, nem necessariamente evoca gargalhadas do seu leitor, mas pode aparecer de modo sutil, nas entrelinhas, uma vez que há diversas maneiras de ser representado; como afirma Possenti (1998, p. 21), “a análise de textos humorísticos mostra que os aspectos explorados são os mais diversos [...] Evidentemente, alguns saltam mais aos olhos, mas isso não significa que sejam os únicos”. Em vista disso, cientes de que os recursos utilizados para incitar o riso correspondem a uma área muito vasta e que não cabe ao nosso propósito descrever todos os possíveis artifícios, nos deteremos a analisar os que são mais usuais nas crônicas de humor, já que essas constituem o nosso interesse de estudo.

Destacamos, de início, os instrumentos linguísticos como importantes recursos geradores da comicidade e, segundo Propp (1992), os essenciais seriam os trocadilhos, o paradoxo e a ironia. Conforme o autor, o trocadilho “ocorre quando um interlocutor

compreende a palavra em seu sentido amplo ou geral e o outro substitui esse significado por aquele mais restrito ou literal” (Propp, 1992, p. 121). Assim, a fala do interlocutor é invalidada, ocasionando equívocos e interpretações divergentes que provocam o riso. Propp (1992) utiliza para fins de ilustração, entre outros casos, a situação descrita abaixo:

O filho de um jornalista diz do próprio pai:
 - Dizem que meu pai tem a pena ligeira.
 Quando o pai compra uma máquina de escrever ele pergunta:
 - E agora vão dizer que papai tem uma máquina ligeira? (*Ibid.*, p. 122).

Através do excerto observamos uma construção que parte de uma ideia geral para uma particular em termos de significação, pois a expressão “pena ligeira”, que poderia remeter a habilidade de escrita de forma ágil, por sua vez, é reduzida ao objeto utilizado para a escrita, seja esse a pena ou a máquina. Assim, há uma quebra da sequência lógica esperada por meio do trocadilho, o que provoca o desajuste e acarreta o efeito cômico.

O paradoxo, por aproximar ideias contraditórias, costuma propiciar o sarcasmo e a zombaria, apresentando-se às vezes muito próximo do trocadilho. A título de exemplificação, localizamos o trecho: “- Todos dizem que Charles é um terrível hipocondríaco. Mas o que significa isto, de fato? - Hipocondríaco é o homem que se sente bem somente quando se sente mal” (*Ibid.*, p. 124). Percebemos nesse trecho a brincadeira estabelecida entre os termos bem e mal, que, apesar de opostos, se complementam ao definirem o termo hipocondríaco. O autor evidencia também os paradoxos involuntários e os intencionais. A comicidade dos primeiros baseia-se nos implícitos e a dos segundos, diante de alguma contradição inesperada, apresenta uma função satírica.

Aliada ao trocadilho e ao paradoxo, a ironia também é um relevante instrumento da língua responsável por evocar o humor, pois, ao se empregar determinado discurso com intenção oposta, ressalta-se ainda mais certas falhas. Nas palavras de Propp (*Ibid.*, p. 125), “[...] diz-se algo positivo, pretendendo, ao contrário, expressar algo negativo, oposto ao que foi dito. A ironia revela assim alegoricamente os defeitos daquele (ou daquilo) de que se fala. Ela constitui um dos aspectos da zombaria e nisto está a sua comicidade”. Portanto, a maneira velada como algum aspecto é descrito evidencia ainda mais as suas imperfeições e desse desajuste há o despertar para o riso.

Ressaltamos também o exagero como um recurso que costuma ser evidenciado nos textos de teor humorístico. Para Bergson (2021, p. 91) “o exagero é cômico quando é prolongado e, sobretudo, quando é sistemático”. Já Propp (1992) destaca que o exagero é cômico quando evidencia um defeito e que costuma manifestar-se sob as formas da caricatura,

da hipérbole e do grotesco. Por caricatura compreendemos o uso de uma dada característica, seja ela física ou de caráter, de modo exacerbado, com vistas a atrair a nossa atenção para aquele fenômeno específico. A hipérbole é apresentada por Propp (1992) como uma variedade da caricatura, tendo em vista que, enquanto na caricatura ocorre o exagero de parte, a hipérbole se caracteriza pelo todo e, mais uma vez, o autor restringe seu uso a falhas e imperfeições e não relacionadas a aspectos positivos. Em relação ao grotesco, Propp (1992) o identifica como uma forma de exagero sob o nível mais intenso que se possa encontrar e, por isso mesmo, rompe os limites do real enveredando pelo âmbito do fantástico. A sua comicidade, assim como os outros fenômenos citados, reside na exaltação dos defeitos, mas desta vez tornando-os terríveis.

Possenti (1998) discute alguns elementos responsáveis por produzir o humor em piadas que podem também ser identificadas em textos de crônicas. Dentre os mecanismos linguísticos abordados, podemos citar, por exemplo, a exploração de aspectos fonológicos e lexicais, pois a forma como pronunciamos determinados termos, bem como a sua escolha, podem incitar o humor no texto. Além disso, recursos como inferência e conhecimento prévio também são importantes ferramentas de exploração do efeito de humor que podemos verificar nas crônicas literárias humorísticas.

Destacamos que, em virtude da variedade de possibilidades de manifestação do humor, exigir-se-á do leitor um olhar mais aguçado, demandando uma intensa interação com o texto para perceber as suas nuances e identificar os recursos responsáveis por produzir a comicidade em determinado texto, sendo necessário estar atento a detalhes linguísticos, ativar conhecimentos de mundo, realizar inferências, configurando-se assim, uma ação amplamente significativa, tendo em vista que leitores críticos são capazes de não apenas compreender textos, mas de interpretá-los. Segundo o autor supramencionado (1998), compreender uma piada não se restringe a decodificar um dado texto, pois para isso se faz necessário apenas conhecimento, enquanto que, para interpretá-lo, necessita-se de um trabalho maior por parte do leitor/ouvinte.

3.4 A utilização das crônicas humorísticas em sala de aula

No contexto em que nos encontramos, permeados pela tecnologia e pela cultura do entretenimento, é bastante desafiador envolver os estudantes em práticas de leitura. Diante disso, precisamos pensar em um ensino dinâmico que englobe o uso dos textos associado a atividades instigantes e que contribuam de forma significativa para a formação do indivíduo em diversos âmbitos, não apenas o escolar.

Partindo dessa constatação, consideramos que as crônicas de humor configuram-se como uma alternativa viável para o desenvolvimento do trabalho com a leitura literária em sala de aula, uma vez que esse gênero é capaz de convergir o prazer pela leitura ao processo de formação e compreensão leitora. Por meio do seu estudo, oportunizamos aos estudantes momentos de descontração, deleite e, por vezes, até de identificação com o texto, aliados ao desenvolvimento de habilidades relevantes para a construção de um leitor proficiente.

Por meio das crônicas literárias, podemos instigar os estudantes a observar as obviedades do dia a dia sob um viés diferente, transpondo a aparente circunstancialidade das coisas, situações e comportamentos; instigá-los a tornarem-se mais observadores, a refletir sobre suas próprias emoções, sentimentos, despertando ainda seu senso crítico diante do que os rodeia, bem como de realidades a parte. O fato dos textos serem curtos, podendo ser lidos e analisados na íntegra em sala de aula, também tende a atrair a atenção dos discentes, além de ser um facilitador do trabalho docente. A linguagem empregada aproxima-se do leitor dos nossos tempos, conseguindo dialogar com esse e manter uma proximidade com a oralidade.

O humor, por sua vez, atua como um elemento atrativo para a prática de leitura, capaz de despertar a atenção dos discentes, promover a descontração em sala de aula, mostrando que a leitura pode ser uma atividade divertida, leve e ao mesmo tempo rica de significações. Outrossim, o humor é um recurso que também revela um papel social, pois, por meio dele, podem ser proferidas diversas críticas em relação a variadas questões sociais. Diante do desafio de desenvolver o hábito da leitura literária em crianças e adolescentes, a utilização das crônicas literárias humorísticas em sala de aula configura-se como um recurso oportuno, uma vez que essas são capazes de unir prazer, descontração e relaxamento evocados pelo riso, com a construção de conhecimentos que corroboram para a formação de um leitor ativo, crítico e reflexivo.

Sabemos que, por trás da aparente simplicidade de um texto de crônica, exige-se também a mobilização de um trabalho intenso por parte de seus leitores, para a devida compreensão crítica de seus temas, assim como da identificação dos recursos humorísticos que se fazem necessários para que se obtenha uma análise mais profunda do texto. Nessa perspectiva, o trabalho com o gênero crônica humorística configura-se como uma prática oportuna para a formação do leitor em diferentes aspectos como o cognitivo, emocional e social. Conforme Viegas (2013, p. 2)

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.

Sendo assim, constitui-se como uma ferramenta apropriada para a inserção do jovem leitor no universo literário. A crônica é um gênero que, além de contribuir para o aprimoramento da leitura, possibilita a exploração de outros eixos como a oralidade e a escrita. Em virtude dos seus variados temas, é possível desenvolver a oralidade, pois os discentes poderão expressar a sua opinião, confrontá-la com a dos colegas e do docente através das discussões realizadas, como também por meio de outras atividades que desenvolvam oralidade, a exemplo dos seminários ou dramatizações. Em termos de produção textual, além da escrita de crônicas podemos propiciar o diálogo com outros gêneros como a notícia, o relato, o conto, o poema, dentre outros, tendo em vista o caráter ambíguo da crônica.

Identificamos na BNCC, dentre as habilidades propostas às turmas de 6º ao 9º ano, no campo artístico-literário, algumas menções ao gênero crônica, como no excerto “Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas [...]” (Brasil, 2007, p. 161). Em outro momento tem-se “Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes -, romances infantojuvenis, contos populares [...] crônicas [...]” (Brasil, 2007, p. 169). Assim, o trabalho com a crônica em sala de aula configura-se como uma atividade propícia ao desenvolvimento da leitura, tanto em termos de entonação, pronúncia, fluência, ritmo, quanto no que se refere aos níveis de compreensão leitora e estrutura do gênero. Em relação à escrita, há também algumas habilidades que se direcionam a produção de crônicas, bem como a retextualização a partir da adaptação dessas. Há ainda habilidades voltadas para o trabalho com a intertextualidade entre textos literários de diferentes gêneros, como também entre outras formas de arte como a música, o cinema e as mídias variadas.

O trabalho com as crônicas literárias humorísticas, portanto, contribui para a formação do repertório literário dos jovens leitores com o intuito de aprimorar a sua visão de mundo, bem como sua fruição estética e aguça para a leitura de textos de outros gêneros. Aos professores, tal possibilita a utilização de metodologias mais dinâmicas e o aprofundamento do texto, tanto em termos de estrutura, quanto de temáticas.

Apesar de cientes de que não há fórmulas mágicas ou receitas prontas para sanar todos os problemas relacionados aos níveis de compreensão leitora, bem como da formação do hábito de leitura nos estudantes, apostamos no uso de oficinas como um meio para o trabalho com as crônicas, pois como afirma Silveira (2009 *apud*. Araújo e Barbosa 2013, p. 338), “a crônica se presta muito bem ao uso de oficinas de leitura e produção de texto e, se o

professor fizer uma boa seleção de crônicas, ela poderá despertar no aluno o tão desejado prazer do texto”. Desse modo, as oficinas literárias configuram-se como uma alternativa possível de ser implementada e de surtir efeitos positivos para o desenvolvimento da competência leitora nos anos finais do ensino fundamental, especialmente quando se opta pela seleção de textos que vão ao encontro de temas de interesse dos alunos. Vale ressaltar a interação que se estabelece entre os participantes das oficinas, rompendo com o estilo expositivo do estudo da crônica e aderindo a uma prática de conhecimentos construídos mutuamente e compartilhados entre si. Destacamos, ainda, que a prática da utilização de oficinas é uma metodologia recorrente na Olimpíada de Língua Portuguesa, que elegeu o gênero crônica para ser desenvolvido em turmas de oitavo e nono ano das escolas públicas de todo país e tem surtido efeitos positivos no desenvolvimento da leitura e escrita dos estudantes.

Apresentamos nesse capítulo, questões relativas à origem e estrutura do gênero crônica, sobretudo, a crônica de humor e a sua utilização na sala de aula. No próximo capítulo, consideramos relevante discutir os efeitos de humor mais frequentes nas crônicas literárias humorísticas, tendo em vista que os recursos que contribuem para a construção da comicidade são muito variados, indo desde análises de partes mínimas que integram a formação das palavras até aspectos culturais mais abrangentes, para citar algumas possibilidades. Dentre essa gama de artifícios serão discutidos alguns dos mais recorrentes em crônicas literárias que constituem o *corpus* desse estudo. Propomo-nos, dessa forma, a analisar crônicas variadas dos autores contemporâneos Luís Fernando Veríssimo e Gregório Duvivier e das autoras Vanessa Bárbara e Ana Elisa Ribeiro, dentre as quais selecionamos algumas para a produção das oficinas propostas, observando o estilo de cada cronista e os recursos mobilizados por estes para provocar o humor em seus textos.

4 ANÁLISE DOS EFEITOS DE HUMOR RECORRENTES EM CRÔNICAS HUMORÍSTICAS

4.1 O humor em crônicas de Luís Fernando Veríssimo

Luís Fernando Veríssimo é um escritor que transita por diversos gêneros literários. Iniciou sua carreira como colunista no jornal Zero Hora sem grandes pretensões, vindo a tornar-se um dos escritores mais populares do nosso país por meio de suas crônicas. Com uma escrita leve, marcada por um humor aparentemente descompromissado e voltado ao simples entretenimento, o autor provoca, contudo, reflexões pertinentes, pois há em seus textos algo que nos inquieta diante da enorme variedade de temas abordados que transitam entre o social, o político, o linguístico, o esportivo, o gastronômico, o comportamental, entre tantos outros.

Dentre os variados recursos utilizados para provocar o efeito de humor nas crônicas do autor Luís Fernando Veríssimo, podemos destacar o epilinguístico² como um fator recorrente em seus textos, a exemplo de “Sexa”, “Palavreado”, “Siglas”, “Defenestração”, “Pá, Pá, Pá”, “O Jargão”, dentre outros. Nas referidas crônicas, verificamos o jogo que é feito com as palavras, atribuindo-lhes novos significados, bem como as brincadeiras resultantes do seu desmembramento em que se recorre à exploração do léxico para evocar o riso.

Em “Palavreado” o autor explora o termo “fornida” para ressaltar características femininas, estabelecendo uma relação de semelhança com a palavra forno: “Se você lê que uma mulher é “bem fornida”, sabe exatamente como ela é. Não gorda mas cheia, roliça, carnuda. E quente. Talvez seja a semelhança com “forno”. Talvez seja apenas o tipo de mente que eu tenho” (Veríssimo, 2001, p.73). O autor também constrói diversos trocadilhos com o termo “falácia”, que ora nos induz a pensar com base em sua definição dada no texto de “um animal multiforme que nunca está onde parece” (*Ibid.*, p.74), ora como uma ideia falsa, ou ainda, promovendo a ambiguidade no uso do termo “Todos os dias, de manhã, eu e minha mulher, Bazófia, saíamos pelos campos a contar falácias” (*Ibid.*, p.75). Mais adiante, pode-se citar a personagem Lorota, que é explorada pelo seu namorado Falcatrua, em que se verifica a brincadeira que o autor faz entre o nome dos personagens e o que sugere o seu significado.

Outro recurso que observamos é o equívoco: os recorrentes enganos que atuam como pequenas anedotas, dado o tom de exagero com que ocorrem os acontecimentos e o constrangimento que evocam. Podemos citar como exemplos “O Marajá”, “O homem

² Empregamos o termo epilinguístico apoiados na concepção de Possenti (1998), considerando o seu uso com base em “qualquer operação ativa que o intérprete efetua sobre dados linguísticos, analisando-os de um certo modo” (POSSENTI, 1998, p. 72).

trocado”, “Sozinhos”, “A foto”. A crônica “O homem trocado”, por exemplo, narra uma série de enganos sucessivos na vida do personagem desde o seu nascimento, com a troca de bebês na maternidade, o registro de seu nome, as contas a pagar que não deve, os crimes que não cometeu, e quando temos a impressão de que se esgotaram os equívocos, Veríssimo nos surpreende com um impacto ainda maior – a troca de sexo por erro médico em uma cirurgia. Um destaque pode ser feito também em relação ao uso do termo “desenganado” empregado pelo médico na referida crônica como um recurso que promove a dupla interpretação, podendo ser entendido como ausência de possibilidade de cura ou ainda, o fato de que o personagem estaria livre dos enganos.

O uso do duplo sentido pode ser verificado também em outras crônicas como “Cuia”, em que um cleptomaniaco tem uma sessão com o analista de Bagé e o referido paciente tenta se apossar da cuia do analista, como se percebe no trecho:

Era cleptomania. O paciente continuou a falar, mas o analista não ouvia mais.
 Estava de olho na sua cuia.
 - Passa - disse o analista.
 - Não passa, doutor. Tenho esta mania desde piá.
 - Passa a cuia.
 - O senhor pode me curar, doutor?
 - Primero devolve a cuia” (Veríssimo, 2002, p.32).

No trecho, o uso do termo “passa” evoca a dupla interpretação, uma vez que o paciente utiliza o vocábulo indagando se terá como se recuperar do transtorno, obtendo a desejada cura. Já o médico, por sua vez, o faz com o sentido de deslocamento do objeto exigindo assim a sua devolução. Vale ressaltar que a própria crônica se intitula “Cuia”, evocando, desde o princípio, a atenção do leitor para o uso do termo.

Na crônica “Lar desfeito”, o autor apresenta-nos o caso de uma família cujo casal vivia em plena harmonia e é justamente esse fato que provoca o incômodo dos filhos, “Tão felizes que um dia, na mesa, a filha mais velha reclamou” (Veríssimo, 2015, p. 139). Por meio da ironia Veríssimo revela o drama dos filhos que se sentiam deslocados em relação aos amigos, filhos de pais separados. Deparamo-nos, ao longo do texto, com situações paradoxais, a exemplo da filha mais velha que inveja a infelicidade das amigas e até mesmo as suas olheiras. O ápice dá-se quando os pais concordam em forjar o desentendimento na frente das crianças, mantendo as aparências às avessas, “Tudo para não traumatizar os filhos” (*Ibid.*, p. 141). O autor, nesse caso, provoca o leitor à reflexão em torno da instituição familiar com muito bom humor e uma boa porção de sarcasmo.

Evidenciamos também nas crônicas de Veríssimo a elaboração de textos que demandam alguns pré-requisitos por parte do leitor, para que se obtenha o efeito cômico almejado. De acordo com Possenti (1998): “se tal efeito não se produz, não é “sacado”, pode-se ter razoável certeza de que o texto não foi interpretado segundo ele mesmo o demanda” (Possenti, 1998, p.52-53). Citamos, nesse caso, a crônica “Incidente na casa do ferreiro”:

Pela janela vê-se uma floresta com cada macaco no seu galho. Dois ou três cuidam o rabo do vizinho, mas a maioria cuida do seu. Há também um moinho diferente, movido por águas passadas. Pelo mato, sem cachorro, passa Maomé a caminho da montanha. Para evitar que a montanha venha até ele e cause um terremoto. Dentro da casa do ferreiro, este conversa com o filho do enforcado.
 – Nem só de pão vive o homem – diz o ferreiro.
 – Comigo é pão, pão, queijo, queijo – diz o filho do enforcado. (Almanaque cultural brasileiro, 2017).

Como se verifica no trecho acima, para que se faça uma interpretação devida da crônica, é necessária a ativação do conhecimento prévio de variados ditados populares que o leitor precisa resgatar, para que seja estabelecido um diálogo efetivo com o texto. É necessário, portanto, o “reconhecimento do provérbio “verdadeiro” por detrás (ou sob) o provérbio alterado” (Possenti, 2018, p. 87). Percebemos, também, que ocorre o efeito, segundo Possenti (2018), do “rebaixamento da sabedoria das nações (ou dos antigos), ou, querendo, da proposição pela forma alterada do provérbio de uma outra “verdade”, agora banal e eventualmente baixa, comum, corriqueira, mas talvez realista e até problemática” (*Ibid.*, p. 87). Os provérbios alterados no texto, portanto, passam a imprimir outras concepções acerca dos comportamentos sociais e do que se deseja recomendar às pessoas.

Ademais, é válido destacar também uma das técnicas empregadas quando se trata de humor envolvendo crianças, denominada por Possenti (1998) como “a destruição da hipótese da ignorância das crianças sobre temas secretos ou tabus” (Possenti, 1998, p. 143). Nesse tipo de leitura, nos surpreendemos ao constatar que as crianças têm conhecimento do que imaginávamos que ignoravam. Esse é o caso da crônica “Dois mais dois” de Veríssimo, cujo garoto, chamado Rodrigo, interroga a sua professora sobre o porquê de precisar aprender matemática, já que possui uma calculadora, bem como da eficiência do computador, se fará diferença o fato do computador estar certo ou não. O humor nesse caso, decorre da astúcia e imprevisibilidade da criança, que excede ao que se espera da mesma. O garoto traz à tona questionamentos que deixam os adultos sem resposta, pois em uma realidade em que o computador será o detentor absoluto das informações, não há espaço para duvidar das suas respostas. A utilização do verbo suspirar repetidamente nos trechos “Ai o pai suspirou e disse: - Jamais saberemos...” (Pela emoção da literatura, 2011) e, mais adiante em “Aí foi a vez de a

professora suspirar” (Pela emoção da literatura, 2011), corrobora para evidenciar o desajuste dos adultos em relação aos argumentos da criança, provocando o humor.

4.2 O humor em crônicas de Gregório Duvivier

Gregório Duvivier foi colunista da Folha de São Paulo durante nove anos e desta experiência resultaram inúmeras de suas crônicas, posteriormente publicadas em livros. Também atua como roteirista e humorista no canal Porta dos Fundos, além de ter sido apresentador do programa Greg News, na HBO, por sete temporadas. Nas crônicas de Duvivier, podemos ressaltar a ironia como um recurso altamente recorrente em sua escrita para provocar o humor e a inquietação em seus leitores, às vezes manifestados de forma sutil, outras vezes de modo mais ácido. De acordo com Propp (1992): “A ironia revela assim alegoricamente os defeitos daquele (ou daquilo) de que se fala. Ela constitui um dos aspectos da zombaria e nisto está sua comicidade” (Propp, 1992, p. 125). Através do humor irônico, o autor discute temas sérios, provocando a reflexão do leitor, tendo em vista que nem sempre o humor irá resultar necessariamente em gargalhadas, mas, por vezes, apenas sorrisos leves, que, em contrapartida, são capazes de despertar o pensamento crítico dos seus interlocutores.

Duvivier atua de forma intensa em diversas redes sociais e é de se esperar que muitas de suas crônicas versem a respeito desse universo. Na concepção de Garcia (2018):

Em Gregório Duvivier, a noção da vivência de um homem do tempo presente estará compreendida em suas análises [...] seus textos trazem uma percepção dinâmica de atitudes vistas nas comunidades virtuais que frequenta, ora por um olhar crítico, ora por uma descrição afetiva, reafirmando as interações vivas das pessoas que convivem naquele espaço (Garcia, 2018, p. 121-222).

Dessa forma, por estar conectado às mais variadas mídias, seus textos apresentam uma visão atual das interações estabelecidas nesses meios. Destacamos, assim, em crônicas como “Breve história da internet”, “Social das redes sociais”, “Alô. Som. Testando”, a crítica do autor ao comportamento das pessoas no meio virtual de modo bem-humorado e sarcástico.

Em “Breve história da internet”, temos um relacionamento amoroso iniciado através de uma sala de bate-papo e, à medida que foram surgindo novas formas de comunicação virtual, o casal foi migrando para outras mídias que lhe proporcionavam uma maior intimidade. A narrativa vai sendo apresentada pausadamente, por meio de períodos curtos, permeada por um humor leve. Percebemos a utilização de toques de humor em alguns momentos de contradição como em “Ela pediu desculpas em um lindo testimonial. Ele

aceitou. As desculpas, não o testimonial. Não era pra aceitar” (Duvivier, 2014, p. 26-27), ou ainda: “Beijaram-se assistindo *A era do gelo*. Ou não assistindo” (*Ibid.*, p. 26). Verificamos a utilização de uma informação implícita para produzir o humor, induzindo ainda um possível envolvimento da personagem com outra pessoa, já que essa não comparecera ao encontro marcado. “Ela fez um Fotolog só com fotos dela. Pra ele. O Fotolog fez sucesso, não só com ele. Combinaram de se encontrar em São Paulo. Ele foi, ela não. Pararam de se falar por um tempo” (*Ibid.*, p. 26).

O uso da ironia evoca o humor no texto, pois mesmo depois do casal estar morando junto, é dado um destaque no texto ao fato de que a comunicação entre eles parece continuar se concentrando mais virtualmente do que pessoalmente: “Moravam juntos, dividiam o mesmo computador, compartilhavam os mesmos vídeos. [...]. Quase terminaram. Preferiram comprar outro computador [...]. Hoje se falam o dia inteiro pelo WhatsApp. E o Instagram deles está cheio de fotos do bebê” (*Ibid.*, p. 27).

Na crônica “Alô. Som. Testando”, verifica-se a utilização da quebra de expectativa do leitor de forma irônica para provocar o humor no trecho:

Pessoal, acabei de ler os termos e condições do Facebook. Aquele que a gente assinou sem ler. Acabei de ler. E fiquei pasmo com o que descobri. Ao contrário do que eu pensava, o Facebook não te obriga a ter opinião sobre nada. É sério. Não há nenhuma menção à obrigatoriedade de se cagar regra sobre assuntos que você não conhece. Li de cabo a rabo. (Duvivier, 2016, p. 117).

Percebemos que a crônica apresenta uma admiração ao anunciar o que se descobriu a respeito dos termos e condições de uso da rede social *Facebook*, pois a maneira como o autor anuncia essa descoberta e vai desenvolvendo o seu texto denota a sua ironia. Fica evidente a crítica que o autor faz ao comportamento que muitos exibem nas redes sociais de emitir discursos de qualquer forma, simplesmente para não deixar de participar, inclusive quando não tem o devido conhecimento a respeito do tema em questão.

Outro recurso empregado pelo autor nessa crônica é a menção às funções da linguagem, em especial, como o próprio título sugere à função fática: “As conversas de elevador, por exemplo: “Gente, e esse calor que não passa, hein?” “Parece que vão reformar a fachada”. “Tá quase na hora da minha novela”. Nada disso diz nada a não ser: “Esse silêncio estava insuportável” (*Ibid.*, p. 118). Duvivier reflete, dessa forma, sobre situações cotidianas em que falamos algo por falar, para simplesmente evitar o constrangimento do silêncio.

Em “Social das redes sociais” identificamos o uso do recurso da personificação empregado para gerar o efeito cômico no texto. Na narrativa, as redes sociais resolvem

promover um encontro e vão interagindo entre si ao longo de uma festa. Através desse fato absurdo, permeado de muita ironia e críticas, somos convidados a refletir sobre os nossos próprios comportamentos por trás das redes:

O Twitter foi o primeiro a chegar na festa. Disparando humor mordaz, se limitava a frases curtas (muitas vezes roubadas). “Já vi festas melhores, hashtag decadência”. Logo depois, chegou o Instagram, fofíssimo. “Vocês estão a cada dia mais lindos” [...] O Whatsapp falava com 30 pessoas ao mesmo tempo (*Ibid.*, p. 72).

O autor critica de forma irônica a atitude da empresa em si diante do seu desejo de ascensão no mercado, como pode ser visto no trecho:

O Facebook era o rei da festa - mas desconfiava-se do seu caráter. Achava que podia comprar qualquer um: “Quanto é que tá valendo pra te levar pra casa?”, disse para o Tumblr. “Tá pensando que eu sou Instagram, que se vende assim facinho?” Mas o Facebook insistia: já tinha dado certo com o WhatsApp (*Ibid.*, p. 72).

Ressaltamos que, para alcançar o esperado efeito de humor, o texto requer do leitor o conhecimento prévio das redes sociais mencionadas, de como cada uma funciona, para que se obtenha o resultado almejado, pois se o leitor as desconhece o efeito poderá vir a ser comprometido.

Outro texto em que o conhecimento prévio torna-se necessário para a apreensão do humor é a crônica “Sísifa infeliz”: “O mundo tem uma relação complicada com os atores. A primeira impressão é que são idolatrados: frequentam todas as campanhas publicitárias, vivem nos castelos de *Caras*, nas ilhas da *Contigo*, nas cordilheiras da *Quem*” (*Ibid.*, p. 27). Nesse trecho vemos que se o leitor não tem conhecimento das revistas em destaque, não conseguirá perceber a brincadeira que o autor faz.

Na crônica “Intimidade”, temos um texto organizado em forma de diálogos, com características que remetem inclusive ao texto dramático, em que nos deparamos com uma série de situações absurdas em meio a um diálogo de um casal, e, diante da previsibilidade do parceiro, a mulher decide pelo término da relação. A forma como os diálogos vão se sucedendo acabam suscitando o riso:

ELA pensa numa palavra.
OS DOIS falam juntos.
OS DOIS Mesa. Prato. Chão. Parede.
ELE Como é que você consegue?
ELA Você não consegue pensar numa coisa que você não esteja vendo na sua frente
[...]
OS DOIS Será que tem alguma coisa que eu possa fazer pra te surpreender?
Ele joga água no rosto dela. Mas ela já estava com um guarda-chuva aberto, seca.
Ela fecha o guarda-chuva.

ELA Não meu amor, acabou (Duvivier, 2014, p. 25).

Destacamos, na crônica “Triste Balneário”, o uso do exagero para despertar a comicidade ao comparar o custo de vida entre São Paulo e o Rio de Janeiro, a exemplo do trecho:

Vim fazer um filme em São Paulo. Aluguei um apê no Copan. Com o preço do aluguel, compraria uma esfiha no Rio[...]. No apartamento, tem uma bicicleta em perfeito estado. Ligo pro dono, ele diz que é só encher o pneu. No Rio, ele teria cobrado uma taxa extra: setecentas esfias (Duvivier, 2016, p. 9).

Identificamos mais à frente, no mesmo texto, a utilização do trocadilho com a palavra cartaz, usada de modo sarcástico, produzindo um efeito cômico e, ao mesmo tempo, crítico em relação a postura do então prefeito do Rio na época da produção da crônica:

Eduardo Paes importou a lei Cidade Limpa — paulistana. Tirou todos os outdoors da cidade. Muito legal. Proibiu também os cartazes na fachada do teatro. Menos legal. Fiquei meses em cartaz, ironicamente sem cartaz. Pra piorar: no lugar dos cartazes, o prefeito espalhou autopropaganda. Agora, nas eleições, degradingolou (*Ibid.*, p. 10).

Em “Desculpa, São Paulo”, Duvivier escreve uma espécie de retratação em relação à crônica “Triste balneário” e, por mais ilógico que pareça, pede desculpas pelos elogios que fez à cidade paulistana e é daí que provém o humor no texto, repleto de ironia: “Na última coluna, falei mal do Rio e bem de São Paulo. Ofendi profundamente muitos paulistanos. Recebi uma enxurrada de e-mails[...]. Desculpa, São Paulo. Quando te elogiei, não quis te ofender. A intenção era falar mal, não sei o que deu em mim, acabei falando bem” (*Ibid.*, p. 11).

Em “Terapia de casal” e “Mas antes,” o autor emprega a gradação e a anáfora como forma de provocar o humor nas crônicas: “TERAPEUTA Você falou que queria o divórcio?/ ELE Falei. Mas antes ela me deu um soco na cara./ TERAPEUTA Você deu um soco na cara dele?/ ELA Dei. Mas antes ele falou que eu estava acima do peso” (Duvivier, 2014, p. 35). Nesse trecho, extraído da crônica “Terapia de casal”, verificamos a atualização da gradação que ocorre por sempre evocar os acontecimentos narrados a uma situação anterior. Já o uso da anáfora ocorre ao se repetir a expressão “Mas antes”, sempre em início de período.

4.3 O humor em crônicas de Vanessa Bárbara

A escritora Vanessa Bárbara é cronista, romancista, contista, além de desenvolver trabalhos na área da tradução. Como jornalista, atuou na Revista Piauí, Folha e O Estado de São Paulo. Atualmente é colunista do *International New York Times*. Em suas crônicas, destaca-se o olhar aguçado para os detalhes que permeiam as situações cotidianas com um humor delicado na maior parte do tempo e, por vezes, irônico. Ao falar acerca da crônica, a autora afirma tratar-se de “um gênero excepcional[...]. O Brasil conseguiu fazer da crônica um gênero bem interessante, de coisas miúdas, um pouco entre o jornalismo e literatura, focar em coisas miúdas, focar em pequenos acontecimentos que podem trazer coisas muito grandes” (informação verbal)³. Com base nisso, através da leitura dos textos de Bárbara, somos convidados a voltar a nossa atenção para a grandiosidade que há por trás dos acontecimentos mais simples e refletirmos de modo bem-humorado a respeito de inúmeras questões.

Identificamos em diversas crônicas da autora a denúncia das condições a que são submetidas as pessoas que dependem do transporte público em grandes cidades, como é o caso de São Paulo. Na crônica “701U transiberiana paulista”, a autora brinca com as possibilidades de entretenimento para passar o tempo diante da demora para se chegar a determinado lugar, elaborando uma lista de atividades para se fazer, que inclusive poderiam resultar na criação de um espaço cultural: “Segundo fontes, a Prefeitura de São Paulo pretende transformar o 701U num centro cultural e desportivo. Nele, a população nômade terá acesso a palestras, atividades lúdicas e cursos profissionalizantes. Ao passar pela catraca, será possível jogar tênis” [...] (Bárbara, 2014, p. 27). Em “Um conto do 701U”, evidenciamos uma quebra de expectativa em decorrência do humor ocasionado pelo contraste, já que o texto se inicia de modo bastante poético, entretanto essa atmosfera é quebrada pela descrição das condições do trânsito e da superlotação do ônibus, que é apresentada também com uma certa dose de exagero:

Era uma habitual tarde de inverno. Seis e meia da tarde, o sol já tinha ido embora há um bom tempo e o Jaçanã 701U seguia, com satisfação, seu bucólico caminho para a frente e além.

Não fosse, claro, o trânsito decididamente parado, os vidros fechados, o mormaço terrível e a disposição amontoadas de humanos pelos corredores: se alguém erguesse o cotovelo, doze pessoas ficariam feridas ou seriam lançadas para fora das janelas, sem chances para o rebatedor. Um suspiro e o encaixe milimétrico dos passageiros iria para os ares, resultando em gemidos e irritação nervosa (*Ibid.*, p. 28).

³ Entrevista concedida por Vanessa Bárbara ao canal TDMarcus2009. Entrevistador: Marco Carvalho, em 2013.

A autora extrai de uma situação rotineira, apesar de inadequada, o aspecto cômico diante do desajuste. Verificamos uma ocorrência semelhante em “Passinho para frente por gentileza” no trecho: “Certa vez tomei um ônibus tão cheio, mas tão cheio, que fui prender o cabelo e acabei amarrando junto o de quem estava atrás” (*Ibid.*, p. 31). Nesse mesmo texto, a autora provoca o humor destacando a “sorte” de quem faz uso de certas acomodações, como quem desfruta de um privilégio:

Há também um senhor afortunado que conseguiu espremer-se no espaço vago entre um balaústre e a cadeirinha do cobrador, espécie de vácuo VIP do coletivo lotado — mas que, se fosse um pouco mais para a esquerda, permitiria a alocação de duas crianças e um cabo de vassoura. Pairam sobre o sujeito, portanto, olhares de reprovação quanto à ineficácia no aproveitamento do espaço (*Ibid.*, p. 31).

O destaque dado ao comportamento dos demais passageiros que possivelmente ambicionam a mesma “regalia” e, portanto, censuram o sujeito em questão. Na crônica “A filosofia sacolejante”, a escritora inicia o texto com o uso do trocadilho “Pode-se dizer, com segurança, que meu caso de amor com o transporte coletivo não é passageiro — com o perdão do trocadilho” (*Ibid.*, p. 38). Esse recurso também é utilizado para explicar na sequência do texto o interesse pela temática do transporte público, que inclusive motivou a escrita de diversas crônicas, como já verificamos. Com leves toques de humor em momentos específicos, comenta em primeira pessoa suas experiências, bem como as pesquisas realizadas em termos do jornalismo que são oriundas da análise desse ambiente.

Vanessa Bárbara costuma se colocar como personagem direta em boa parte de suas crônicas, com um certo ar de nostalgia e, ao mesmo tempo, extrai a comicidade do desajuste de variadas situações, como quem ri das próprias dificuldades ou das soluções criativas arquitetadas para superá-las. Em “No meu tempo”, para melhorar a imagem da televisão, nos deparamos com a descrição da seguinte estratégia: “A gente costumava revezar o membro da família encarregado de ficar de pé, ao lado do aparelho, segurando a antena num ângulo específico — o braço esquerdo levemente arqueado, os joelhos dobrados, o pescoço pra trás. Era como nós praticávamos ioga naquela época” (*Ibid.*, p. 11). Essa estratégia não resolvia os problemas, entretanto, eram justamente esses problemas que deixavam tudo mais divertido, pois, segundo a autora, iriam exigir do espectador o desenvolvimento do raciocínio para distinguir imagens, falas e deduzir o que estava acontecendo.

As reminiscências do local onde cresceu (Mandaqui, zona norte de São Paulo) e os costumes peculiares dos moradores do bairro aparecem em crônicas como “O Mandaqui e

sua lógica”, “A nossa rua”, “O mandaquiense”, “Free ZN”, dentre outras. Em “O mandaquiense”, a autora descreve a população da seguinte forma:

Segundo uma pesquisa recente, tem área de treze quilômetros quadrados e população de 103 mil moradores, dentre os quais 53% são católicos e 37%, corintianos. Ainda segundo a pesquisa, 46% dos mandaquienses possuem cachorros e 1% deles são felizes proprietários de coelhos. A média de idade é de 38 anos, com predominância de mulheres e solteiros. Há 6% de viúvos e 15% de fãs de música sertaneja. Exatos 35% são gordinhos (*Ibid.*, p. 8)

Verificamos o uso de dados inusitados e aleatórios de uma suposta pesquisa em que a autora, aproveitando-se do seu ofício de jornalista, tende a provocar o humor. Mais adiante, ao expor os hábitos dos residentes, a escritora explora a utilização de trocadilhos como algo característico das conversações entre os populares, como observamos no excerto: “Um diálogo típico entre dois mandaquienses pode se dar da seguinte forma: NUNO: “O Robert Altman morreu.”/ SILAS: “A Odete Roitman?” (*Ibid.*, p. 9). Ou, ainda, no costume de atender ao telefone com um “Alôncio” em detrimento do “alô”, além de fazer colocações ao estilo de: “Aldo, você está atrasaldo!” (*Ibid.*, p. 9).

Na crônica “Free ZN”, Bárbara adota um humor um pouco mais ácido, aliado ao mecanismo do contraste e exagero pois, ao ser questionada se a Zona Norte poderia tornar-se uma localidade independente, a autora evidencia:

[...] Respondi que sim: a ZN podia se emancipar de São Paulo e se chamar Hospício. Foi grande o risco que corri de ser expatriada e perseguida em praça pública por nativos brandindo tochas e tridentes, já que uma das características dos locais é justamente o senso de humor confuso. É fácil ofender um morador da ZN sem querer; por outro lado, é difícilimo magoar um nativo de propósito (*Ibid.*, p. 13).

A autora justifica, assim, a sua opinião em decorrência da lógica reversa do lugar com uma dose de exagero cômico, levando o leitor a visualizar as situações caóticas vivenciadas no bairro. Entretanto, conclui ao final das suas considerações tratar-se de “um belo lugar para se morar, com vizinhos muito interessantes. Basta ajustar o fuso horário e a lógica” (*Ibid.*, p. 13).

No texto “Pular, rastejar e rolar”, Bárbara reflete sobre a situação problemática das ruas de São Paulo recorrendo ao recurso da comparação para despertar o humor:

Andar nas ruas de São Paulo é como jogar Pitfall: o herói deve saltar uma poça de piche, desviar das baratas, esgueirar-se pelo meio-fio e pular em cima do jacaré, tomando impulso para apanhar um cipó. Se cair dentro do bueiro, não tem outra vida — a não ser que a imprensa resolva televisionar o resgate e um deputado queira explorar o drama familiar (*Ibid.*, p. 14).

Identificamos, nesse sentido, que é feita a comparação dos desafios enfrentados por quem trafega pelas ruas com os obstáculos e/ou fases do jogo eletrônico “Pitfall”. Nesse caso, o fato do leitor conhecer ou não o referido jogo não interfere no efeito de humor pretendido, tendo em vista que a autora segue explicando os percalços enfrentados para justificar tal comparação. Ademais, a cronista recorre à ironia ao criticar a atitude dos meios de comunicação, bem como dos políticos oportunistas que fazem uso de determinadas situações para se promover.

Em “O louco de palestra”, texto que dá título ao seu livro de crônicas, a autora ironiza o comportamento dos variados tipos de participantes de palestras que insistem, a todo custo, em emitir alguma colocação. Cada um mais excêntrico que o outro, eles constituem “a alegria dos assistentes enfastiados e o pesadelo dos oradores, que passam o evento inteiro aguardando sua inevitável manifestação, como se dispostos a enfrentar a própria Morte” (*Ibid.*, p. 44). Em meio à descrição dos loucos-espectadores, é comum ao leitor que costuma participar de eventos, ir reconhecendo certas atitudes que são mais comuns do que imaginava, pois já vivenciou diversas delas. O leitor, nesse caso, só não conhecia a classificação sistematizada que é apresentada pela autora. Com uma porção de exagero, mas sem deixar de ser verossímil, à medida que desenvolve o seu texto, a cronista vai despertando o efeito de humor.

4.4 O humor em crônicas de Ana Elisa Ribeiro

Ana Elisa Ribeiro é autora de livros de poesia, contos e crônicas, como também de obras infantis e juvenis. No que diz respeito às suas crônicas, apresenta uma escrita sensível aos acontecimentos que lhe rodeiam, por vezes com um tom mais meditativo, com vistas a provocar a reflexão, outras dotadas de um senso de humor que promove a descontração. Costuma posicionar-se em grande parte de seus textos com o uso da primeira pessoa, versando sobre temáticas sociais, comportamentos humanos, lembranças pessoais, além de considerações a respeito da língua portuguesa, de filmes e de obras de escritores diversos.

Em meio aos seus textos, ressaltamos como uma forma de despertar o humor, a referência a comportamentos decorrentes da exposição aos ambientes digitais e/ou uso de aparatos tecnológicos como em “Meu reino por uma webcam”, “Tecnologias e borboletas”, “O Twitter e as minhas escolhas”, “Minha cartomante não curte o Facebook”, “Digite seu nome no Google”, para citar alguns casos. Na crônica “Meu reino por uma webcam”, a autora reflete sobre a escassez, o aumento de preços, acerca de diferentes produtos, entre eles a

webcam em tempos de pandemia do corona vírus. Com um humor leve, descreve a sua saga em busca do referido objeto, “liguei numa lojinha e a atendente riu de mim. Acho que me imaginou uma senhora do século passado ou retrasado, quando perguntei por webcam. Ela, juvenzinha, pensou depois que fosse trote e disse: ‘agora, sério: o que a senhora deseja?’. Era mesmo uma webcam” (Digestivo Cultural, 2020). Diante do constrangimento da situação, Ribeiro segue relatando as suas tentativas frustradas de realizar a sua compra e de como esse mesmo artigo sofreu mudanças no preço devido ao crescimento da demanda, brincando posteriormente com a situação: “Será que posso me considerar uma visionária? Espécie de mãe Diná da informática?” (Digestivo Cultural, 2020). O leitor precisa ativar do seu conhecimento prévio em relação à vidente brasileira para que obtenha o efeito de humor desejado. Ao citar outros produtos como os de limpeza ou para cozinhar, a autora faz uso da ironia ao afirmar que “tudo isso subiu no conceito de todo mundo. E o preço subiu além do conceito” (Digestivo Cultural, 2020). No trecho: “Uma cabeça, aliás, que tem passado longe do cabeleireiro, o que levou à escalada da procura por máquinas de corte, até para quem tem escassez nessa região do corpo” (Digestivo Cultural, 2020), referindo-se às máquinas de cortar cabelo, a cronista quebra com a expectativa, rompe com a lógica convencional e provoca a comicidade no texto.

Nas crônicas “Melhor que muito casamento”, “12 tipos de cliente do revisor de texto”, “Pequenas editoras e bundalelê cultural”, “Carta ao (à) escritor (a) em sua primeira edição”, “Manual para revisores novatos”, entre outras, Ribeiro discorre sobre sua experiência como colunista, editora e revisora de textos. Em “12 tipos de cliente do revisor de texto”, depois de comentadas as dificuldades do trabalho de um revisor, eis que, de forma bem-humorada, é apresentada sua “vingança”, apontando os tipos mais variados de clientes e suas “pérolas”. O Mis/Mister simpatia como intitula a autora é o tipo sonhado por todo editor, pois é educado, entrega o trabalho dentro do prazo estipulado, não incomoda durante o processo, nas palavras de Ribeiro: “Esse é pra casar” (Digestivo Cultural, 2016). Há o cliente caloteiro, “Imagina: você aceita o serviço, se mata de revisar, dia e noite, cumpre o prazo e o cara não paga. É dureza total” (Digestivo Cultural, 2016). Nesse caso, o humor é suscitado pelo uso do trocadilho com o termo “dureza”, tendo em vista todo o esforço e as dificuldades pelo trabalho desempenhado, ao mesmo tempo, em que o termo remete ao fato de se estar sem dinheiro algum. Para o tipo Marty McFly, é feita a referência ao filme “De volta para o futuro”, pois a solicitação do cliente é “se você não pode ‘dar uma olhada de novo’, isto é, ela volta do futuro ao passado e quer pagar uma vez só” (Digestivo Cultural, 2016). Destacamos também O desconfiado dos infernos que duvida de tudo, nunca está completamente satisfeito

com o serviço prestado, promovendo uma situação bastante constrangedora e hilária: “E aí ele começa a desafiar você, traz a gramática que ele usou na sétima série, consulta sites no celular, discute a regra ou o padrão” (Digestivo Cultural, 2016). A autora apresenta-nos ainda os tipos Cliente volátil, Chorão, Desnecessário, Desgraçado sem cura, Atrasadinho, Compulsivo, Licenciado e Revisor do revisor, ao que conclui deixando claro aos seus clientes que todos são altamente bem-vindos e que estava só brincando.

Como é natural ao gênero crônica, Ribeiro apresenta como eixo temático de grande parte dos seus textos situações corriqueiras que servem como pano de fundo para a reflexão em torno de comportamentos sociais, de costumes e de acontecimentos que passam, muitas vezes, despercebidos aos nossos olhos, mas que não escapam aos cronistas. Na crônica “Meu querido aeroporto #sqn”, nos deparamos com a típica cena de passageiros à espera do seu voo que está atrasado. Colocando-se no texto, a autora relata uma experiência pessoal, na qual dialoga com seu pai, de modo bastante descontraído acerca do ocorrido:

Falo pro meu pai, pelo Whatsapp: pai, o piloto sumiu. Ele responde, em gravação de voz: pelo menos não foi durante o voo. Risadas. Risadas.
Mais alguns minutos e vem outra mensagem pelo Whatsapp:
- E aí? O piloto apareceu? Com estas novas tecnologias, vai ver nem precisa mais de piloto. O avião pode voar sozinho!
Achei melhor não. Respondi:
- Pai... não sei. Vai que é Windows e, de repente, vem uma mensagem assim: Este programa executou uma operação ilegal e será fechado. (Digestivo Cultural, 2017).

Por meio da conversa, identificamos que ambos, pai e filha, riem diante dos problemas, fazendo piada com a situação, além de uma crítica ao sistema operacional do *Windows*, o que nesse caso seria fatal. Em “Domingão, domingueira” Ribeiro reflete sobre os habituais encontros de família aos domingos que podem ser mais cansativos do que uma semana inteira de trabalho, em especial aos anfitriões:

Era fakenews. Domingo não é dia de descanso para todos e todas. É apenas para alguns. A coitada da avó fica preocupada a semana inteira com o famigerado almoço. Vêm os filhos e as noras, depois os amigos dos adolescentes, assim como as namoradas de primeira vez. Os agregados todos e, se bobear, algum vizinho com bom olfato (Digestivo Cultural, 2019).

A autora apresenta a realidade por trás de muitas reuniões familiares que propiciam momentos de lazer, mas não a todos os integrantes da família, fato esse que costuma ser camuflado com discursos de que foi maravilhoso juntar todos na referida ocasião. Mais adiante, Ribeiro discute a possibilidade de outras programações sempre com um tom de

comicidade diante das situações. Por fim, a cronista não condena em definitivo os famosos churrascos em família, mas chama a atenção para a possibilidade de outras escolhas.

No texto “Como ser um Medina”, a escritora aborda um pouco da trajetória do surfista Gabriel Medina promovendo reflexões em torno da importância da dedicação e perseverança para se conquistar algo. O trocadilho é um recurso empregado para conferir ao texto um efeito lúdico, a exemplo da utilização do termo “onda” em: “Só que certas coisas acontecem e a notícia vem como uma onda pra cima da gente” (Digestivo Cultural, 2015). Além disso, há a utilização do termo “tsunami”, que se relaciona ao núcleo semântico de eventos que podem ocorrer no mar, para simbolizar como muitas notícias chegam até nós: “É um esquema meio tsunami: você não quer saber, mas todo mundo diz, todo mundo comenta” (Digestivo Cultural, 2015). Ressaltamos também o uso da gíria “na crista da onda”: “Só que eu não sou dessas pessoas que passam a gostar de tudo o que está na crista da onda” (Digestivo Cultural, 2015). Outro mecanismo relevante que podemos citar é a recorrência à intertextualidade com o poema “Vou-me embora pra Pasárgada” de Manuel Bandeira em: “Não adiantava ter costas quentes nem largas; ser amigo do rei; ganhar tickets pra Pasárgada” (Digestivo Cultural, 2015). Nesse trecho faz-se necessária a ativação do conhecimento prévio do leitor para a devida compreensão, pois a autora chama a atenção para certos “benefícios” que podem ocorrer nos bastidores do esporte, o que também é reforçado pela expressão “costas quentes e largas”, mas que no caso do surfe não é suficiente, uma vez que o atleta precisa provar em cima da sua prancha que é realmente merecedor do título alcançado.

Há crônicas em que Ribeiro faz uso da metalinguagem brincando com termos e regras de uso da língua portuguesa, promovendo a comicidade no texto. A título de exemplificação, citamos “Crônica em sustenido”, “A pomba gíria”, “Um porquê só, e olhe lá”, “Esses, erres e o bafafá”, “Plurais diversos e afins”, entre outras. No texto “Crônica em sustenido”, a cronista, ao falar da sua relação em família, do convívio com os irmãos que já não é tão frequente como outrora, afirma: “Nenhum deles está morto. Falar com os verbos no passado é apenas uma questão de: passado. Os tempos são outros e já não convivemos mais [...] No pretérito-quase-perfeito, éramos quatro irmãos” (Digestivo Cultural, 2015). Por meio do excerto, observamos a referência aos tempos verbais no passado simbolizando a mudança no relacionamento fraternal, uma vez que cada um seguiu o seu caminho e os encontros tornaram-se cada vez mais espaçados a ponto de apenas os verbos no passado tornarem-se adequados para referir-se a esses. Em “A pomba gíria”, Ribeiro discute sobre o uso de gírias e adequação vocabular a depender do contexto em que nos encontramos e brinca ao fazer uso

de diversas gírias ao longo do texto: “Eu não sei direito o que é uma gíria, morou? Mas eu sei usá-las, saca?” (Digestivo Cultural, 2015). Resgata ainda outras mais antigas:

Fazia um tempo, por exemplo, que eu não ouvia o “bacana”. E agora ela anda aí com toda a vivacidade. Daqui a pouco, pede um descanso de novo. E aquele “morou”, lá no início do texto? Essa é velha, teve sua época, e nem era a minha [...] E o “broto”, que ninguém usa? E chamar o Fábio Júnior de “pão”? Poxa, qual é o problema, galera? (Digestivo Cultural, 2015).

Nesse caso, a autora relembra gírias que já tiveram o seu auge, mas que na atualidade encontram-se em desuso, o que, por sua vez, não invalida um possível retorno, já que ela mesma utiliza termos que não são da sua época. Na sequência do texto, Ribeiro conclui a discussão ressaltando, de modo sempre muito descontraído, como o recurso da gíria é algo positivo e não depreciativo, como muitos acreditam ou afirmam, até mesmo, que pode vir a prejudicar a comunicação.

Com base nas crônicas analisadas dos autores contemporâneos mencionados nesse capítulo, pudemos verificar variados recursos responsáveis por evocar o humor no processo de construção dos textos e, dentre os textos analisados, selecionamos algumas crônicas que comporão as oficinas literárias desenvolvidas na proposta de intervenção pedagógica que compõe este trabalho. A seguir, apresentamos a metodologia, em que há um maior detalhamento dos procedimentos utilizados para o desenvolvimento das ações previstas nesse estudo.

5 METODOLOGIA

A proposta metodológica utilizada no decorrer deste trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica, uma vez que esse método possibilita o levantamento de arcabouços teóricos ao longo do processo investigativo que permitem ao pesquisador a ampliação dos seus conhecimentos, oportunizando reflexões ímpares, com o propósito de contribuir para a superação das questões em investigação a que se propôs. Nas palavras de Gil (2008, p. 50): “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. No entanto, o referido autor ressalta a necessidade de se verificar a confiabilidade dos dados pesquisados, atentando-se para possíveis equívocos nas informações, a fim de não comprometer a qualidade da pesquisa. Com base nisso, faz-se necessário analisar atentamente todos esses dados, fazendo uso inclusive de diferentes fontes.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa organiza-se em seções que apresentam informações relevantes para a temática em estudo concernentes à leitura, ao letramento literário e ao gênero crônica humorística, visando discutir aspectos que aprofundem a nossa compreensão diante desses conceitos, de modo a contribuir para o ensino de literatura, ainda tão negligenciado em muitas escolas, considerado por grande parte dos discentes somente como um anexo da disciplina de língua portuguesa.

Nossa pesquisa classifica-se também como exploratória, tendo em vista que esse tipo de investigação proporciona uma maior aproximação com o objeto de estudo, tornando-o mais claro, assim como contribui para pesquisas subsequentes. De acordo com Gil (*Ibid.*, p. 27): “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer, e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

A abordagem da pesquisa é caracterizada pelo modo qualitativo, pois o seu interesse não reside em dados numéricos, mas em compreender profundamente determinado aspecto de um grupo social específico, indicando o que deve ser feito. Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 32): “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Assim sendo, a opção pela abordagem qualitativa justifica-se em virtude de uma melhor possibilidade de interpretação dos aspectos investigados, que, no caso do nosso estudo, reside na análise do gênero crônica como uma alternativa para despertar o prazer pela leitura literária e contribuir para a formação de leitores críticos.

A pesquisa possui natureza aplicada, pois, segundo Pradonov e Freitas (2013), esse método de pesquisa volta-se para a aplicação prática dos conceitos estudados, tendo em vista a solução de problemáticas específicas. Dentro dessa concepção, pretendemos auxiliar professores dos anos finais do ensino fundamental através do desenvolvimento de estratégias apresentadas na proposta de intervenção desse trabalho, com o intuito de despertar o prazer pela leitura e colaborar com a formação de leitores através do uso do gênero crônica humorística. O desenvolvimento do produto foi pensado para o público-alvo do nono ano do ensino fundamental, contudo, há possibilidade de ser reajustada também para outras turmas do ensino fundamental, anos finais.

Com vistas a contribuir para a formação de leitores literários e com o trabalho docente, a proposta de intervenção pedagógica da pesquisa apresenta algumas sugestões para aplicação em sala de aula de oficinas, com base na utilização da metodologia das unidades de leitura postuladas por Silva (2008) e na sequência básica de Cosson (2020), adaptadas para o ensino fundamental.

Para as oficinas, sugere-se a seleção prévia de algumas crônicas literárias de humor dos autores contemporâneos Luís Fernando Veríssimo, Vanessa Bárbara, Gregório Duvivier e Ana Elisa Ribeiro, com o intuito de propiciar o encontro do estudante com o texto literário integral e não fragmentos de textos a que costumam ser comumente expostos. Por tratar-se de textos com uma linguagem acessível e de extensão menor, quando comparados com outros gêneros literários, pretende-se aproximar esse jovem leitor do universo literário e gradativamente instigar sua curiosidade para obras posteriores. Como evidencia Cosson (2020, p. 47-48): “[...] partindo do conhecido para o desconhecido, simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno”.

A temática das crônicas para as oficinas foi escolhida de modo a atrair a atenção dos estudantes. Para tanto, optamos por textos que poderão promover a identificação dos discentes, a exemplo das discussões em torno dos relacionamentos familiares ou em relação à maneira como nos comportamos diante do uso de variadas redes sociais, as quais são tão comuns na rotina diária do nosso público-alvo. Pretendemos ainda provocar reflexões em relação a diferentes realidades que permeiam a sociedade e com as quais os alunos poderão não se identificar, apresentando situações que os discentes não vivenciam, como uma forma de fazê-los pensar criticamente sobre elas e sobre a sua própria vivência. Foram explorados também, a estrutura do gênero crônica e os efeitos de humor presentes nos textos,

possibilitando o deleite pela leitura e, ao mesmo tempo, proporcionando inúmeros aprendizados.

Para nortear o desenvolvimento da proposta, o passo a passo das ações desenvolvidas nas oficinas seguiu, como já mencionado anteriormente, as propostas de Silva (2008) e Cosson (2020). O modelo metodológico de Silva (2008) das unidades de leitura se constitui da organização de atividades a partir de um tema previamente estabelecido que irá motivar a seleção do texto a ser trabalhado ao longo das aulas. Ressaltamos que o modelo de Silva (2008) não foi elaborado especificamente para o trabalho com o texto literário, mas para a leitura de modo mais abrangente; entretanto acreditamos ser um modelo que se ajusta muito bem ao trabalho com o gênero literário crônica. O passo a passo estrutura-se com base em três seções, sendo elas constatar, cotejar e transformar. O momento de constatação ocorre de maneira mais intimista, visto que compreende a leitura do texto pelo aluno e o registro de suas primeiras impressões de modo individual. Posteriormente, na fase do cotejo parte-se para a partilha das reflexões com base na leitura, feita agora em grupo entre os discentes, seguida da posterior socialização entre todos da turma. A terceira etapa, intitulada transformação, possibilita o enriquecimento das análises realizadas até então, por corresponder ao momento dos desafios lançados pelo professor, desafios esses que poderão corresponder à criação de paródias, de dramatizações, de jogos, de reescrita do texto, alterando-se, por exemplo, o seu final, entre outras possibilidades, contanto que relacionadas à temática da obra em estudo.

O modelo proposto por Cosson (2020) da sequência básica é organizado em quatro etapas, tais como: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na motivação o intuito é estimular os estudantes e prepará-los para o encontro com o texto, o que pode acontecer de variadas formas, a exemplo de dinâmicas, uso de músicas e/ou vídeos curtos, criação de um mural, leitura de outros gêneros que possam ter alguma ligação com a obra em análise, entre outras opções que o docente julgar conveniente. A introdução corresponde a fase de apresentar brevemente o autor e a obra aos estudantes atentando para aspectos como formulação de hipóteses, bem como a exploração de elementos paratextuais. A fase da leitura pode variar o direcionamento de acordo com a extensão do texto, visto que textos curtos como é o caso da crônica podem ser lidos em sala na íntegra, já textos com maior extensão deverão acontecer em momentos extraclasse. A proposta de Cosson (2020) inclui intervalos, ou seja, ações que podem ocorrer paralelamente à leitura da obra e contribuem para o seu enriquecimento. A fase final refere-se à interpretação, cujos leitores externarão suas conclusões concernentes à obra, seus pontos de vista, que poderão ser explorados também de

formas variadas, desde debates em sala, produções escritas, dentre outras possibilidades que o docente considerar pertinente.

Vale ressaltar, entretanto, que adaptamos as etapas propostas pelos referidos autores na construção das oficinas, ora mesclando suas ideias, ora alternando entre as duas metodologias. Justificamos essa escolha em virtude de haver momentos de convergência entre as etapas dos autores, que usadas em conjunto enriquecem o trabalho de exploração do texto. Entretanto, há fases que julgamos importantes para serem trabalhadas, a exemplo da etapa de introdução prevista por Cosson (2020), com a apresentação dos autores, bem como o momento dos intervalos, que não são contemplados por Silva (2008). Já a proposta dos desafios lançados aos alunos na fase de transformação de Silva (2008), não é elencada por Cosson (2020). Fica a critério do professor, portanto, fazer os ajustes que julgar necessário, pois o que se propõe não é algo engessado, mas um auxílio ao trabalho docente. A compilação dessas ações também fica a cargo do professor, que poderá registrar como julgar pertinente, as experiências vivenciadas em sala de aula com a aplicação da proposta.

Elaboramos uma sequência de oficinas organizadas em 5h/a de 50 minutos cada, voltadas ao trabalho com a leitura literária em sala de aula, como sugestões para o enriquecimento da prática docente com o ensino da literatura em turmas de nono ano do ensino fundamental. Todas as atividades foram pensadas a fim de promover o entrosamento do leitor com o texto literário e contribuir para a sua formação literária, no sentido de aguçar o olhar para as nuances do texto literário, refletir sobre questões sociais e estabelecer pontes com questões do mundo que os cerca.

Optamos pelas oficinas, pois essas configuram-se como alternativas dinâmicas que permitem a execução de uma sequência de atividades diversificadas com o texto literário em sala de aula. Professores e alunos participam ativamente desse processo, desconstruindo o modelo de aula transmissiva, aderindo a práticas voltadas a trocas de conhecimentos, discussões, socialização do aprendizado, promoção do protagonismo e, com isso, tornando o ato da leitura uma ação prazerosa e de construção significativa de conhecimentos.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: OFICINAS LITERÁRIAS

APRESENTAÇÃO

Caro Professor,

É com muita satisfação que apresentamos este material, fruto de pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras - PB. A presente proposta constitui-se de uma sequência de quatro oficinas literárias, idealizadas para o 9º ano do ensino fundamental.

Diante do desafio de desenvolver o hábito da leitura em nossos estudantes de maneira que esses possam despertar para o prazer de ler, assim como para o universo literário, apresentamos algumas possibilidades para o trabalho com o gênero crônica humorística, a partir da perspectiva do letramento literário, na perspectiva de Rildo Cosson (2020), com sua sequência básica e das unidades de leitura de Ezequiel Silva (2008), visando contribuir para a formação de leitores críticos.

Em relação ao gênero selecionado, propomos um conjunto de ações que abrangem a leitura na íntegra de textos variados, o conhecimento de autores contemporâneos, bem como a compreensão da estrutura do gênero, ações essas planejadas buscando estabelecer relações entre a literatura e o meio social, além do seu entrecruzamento com outras mídias, com vistas a promover o real envolvimento dos estudantes em cada fase das oficinas.

Ressaltamos que todas as atividades propostas são flexíveis e, portanto, passíveis de ajustes mediante a realidade da sua sala de aula, bem como a adaptação para outras turmas dos anos finais do ensino fundamental. Desejamos que essa proposta possa contribuir com a sua prática docente. Bom trabalho!

6.1 Primeira oficina: O despertar para o gênero

Tempo estimado: 5 h/a de 50 minutos⁴

Objetivo Geral:

Conhecer o gênero crônica humorística

Objetivos Específicos:

Formular hipóteses a partir do título do texto;

Conhecer o autor Luís Fernando Veríssimo;

Refletir sobre a temática das relações familiares;

Reconhecer efeitos de humor no texto;

Compreender as características do gênero crônica a partir do texto.

Recursos:

Textos impressos;

Projetor de imagem;

Computador;

Caixa de som;

Quadro;

Pincel.

1º Momento: Motivação

Para iniciar a sequência das oficinas literárias o professor deverá apresentar a proposta de trabalho para os estudantes, deixar claro quais são os objetivos pretendidos e conscientizá-los sobre a importância do seu envolvimento no decorrer das atividades. Nesse primeiro momento, pensamos em instigar a participação dos discentes a partir da etapa da motivação proposta por Cosson (2020) em seu modelo da sequência básica.

Sugerimos que o professor motive a turma através da exibição da música “A grande Família” dos compositores Tom e Dito, interpretada pelo cantor Dudu Nobre. Após a escuta, abre-se espaço para uma conversa em que será verificado se os discentes já tinham ouvido a canção antes, se conhecem o cantor, quais suas impressões a respeito da música, se perceberam alguma identificação entre o que está exposto na letra e a sua própria família, entre outras questões suscitadas ao longo desse momento inicial.

⁴ Esse tempo de duração foi estimado para todas as oficinas.

Para ir além: Professor (a), sugerimos comentar que a música foi tema do seriado de comédia de mesmo nome, exibido pela Rede Globo durante 14 temporadas, de março de 2001 a setembro de 2014 e que podemos encontrar com facilidade diversos episódios no *YouTube*. O seriado, por sua vez, corresponde a uma 2ª versão do programa original exibido pela emissora entre 1972 e 1975. Recomenda-se, com base nisto, averiguar se os estudantes conhecem outras séries e/ou filmes cuja trama centra-se em torno da composição familiar. Disponível em: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/televisao/grande-familia-estreava-ha-20-anos-veja-diferencas-do-remake-com-1-versao-54072>. Acesso em: 10 ago. 2023.

2º Momento: Introdução

Nesse momento, propomos que o aluno tenha contato com o autor da crônica que será lida posteriormente em sala. Essa atividade se encaixa no que Cosson (2020) propõe como a etapa da introdução. Tendo em vista, mais uma vez, a identificação do conhecimento prévio do estudante, cabe fazer uma sondagem para verificar o que os discentes conhecem a respeito do gênero crônica, bem como perguntar se já ouviram falar no escritor citado ou se já leram algum texto do mesmo.

Para dar início efetivamente à apresentação do autor, será exibido o vídeo⁵ “Coleção Luis Fernando Veríssimo”. O referido vídeo apresenta comentários acerca de episódios marcantes da vida do escritor, bem como sobre seus livros de crônicas. Em seguida, será exposto o vídeo⁶ “Luis Fernando Veríssimo apresenta o seu local de trabalho”, em que o próprio escritor fala da sua experiência com a escrita. Ambos os vídeos têm curta duração somando juntos 11 minutos.

Serão apresentados também alguns exemplares de obras do autor e o professor deverá fazer a leitura da contracapa do livro “As mentiras que os homens contam” e da sua orelha final, já que essa apresenta a fotografia do autor, bem como algumas informações pertinentes a seu respeito que complementarão esse momento de apresentação do autor aos leitores. Sugere-se que os livros possam circular entre os estudantes para que esses os manuseiem e vejam seu índice com os títulos de outras crônicas que porventura possam despertar-lhes a atenção.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=liAa3jSuJ8>. Acesso em: 10 ago 2023.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jY7FvVaWyVI>. Acesso em 10 ago. 2023.

Caro professor (a), a título de sugestão, caso sua escola disponha, recomendam-se as obras “As mentiras que os homens contam” (obra de onde fora extraída a crônica desta oficina), “As mentiras que as mulheres contam”, “Comédias para se ler na escola”, “O analista de Bagé”.

3º Momento: Leitura

Passamos agora à etapa da leitura e, embasados na sequência básica de Cosson (2020), concordamos que essa é uma atividade que deve ser acompanhada, para que os objetivos propostos a partir da leitura do texto literário sejam alcançados. Para a abertura desse novo encontro, o professor deverá anotar no quadro o título da crônica “Lar desfeito” e solicitar que os discentes reflitam a respeito do que imaginam encontrar no texto, verbalizando a sua opinião. A partir disso, pretende-se aguçar a curiosidade dos estudantes e promover o levantamento de suas primeiras hipóteses em torno do texto, que poderão, ou não, ser comprovadas depois da leitura.

Na sequência, o professor distribuirá uma cópia da crônica para cada aluno. Aconselha-se realizar uma leitura compartilhada, já que a crônica apresenta uma narrativa composta tanto por momentos de fala do narrador, quanto através do diálogo entre os personagens. O professor poderá então fazer a parte do narrador e convidar cinco alunos que desejem participar da leitura para fazer a fala dos personagens.

4º momento: Interpretação

Depois da leitura, com base na fase da interpretação proposta por Cosson (2020), abre-se espaço para que os estudantes possam externar o que sentiram ao ler o texto e o que compreenderam da sua leitura. Além disso, iremos constatar se algumas das hipóteses levantadas anteriormente pelos estudantes no momento de sondagem do título da crônica confirmaram-se. O professor como mediador das discussões poderá instigá-los a observar se os assuntos que foram percebidos no texto acontecem no seu cotidiano, nas suas relações familiares e levantar outras questões, caso não tenham sido contempladas na discussão, como por exemplo:

- a) Os pais abriram mão da sua felicidade para satisfazer a vontade dos filhos, o que acharam disso?
- b) O texto menciona o termo convenções sociais, vocês já tinham ouvido essa expressão antes? Sabem o que significa?

- c) Se os pais tivessem agido de modo diferente, acreditam que teriam realmente traumatizado os filhos?
- d) Comparando o casamento na época dos seus avós ou de épocas anteriores com os de hoje, mudou muito?
- e) Como vocês veem o casamento na atualidade? E os divórcios?
- f) E a questão da mentira dos pais, o que acham?
- g) Qual a opinião de vocês quando o assunto é manter as aparências?
- h) Até que ponto o desejo de querer se encaixar nos padrões sociais pode interferir em nossa vida?

Mediante as discussões concernentes à temática do texto, o professor deverá conduzir a análise da crônica chamando a atenção dos discentes para seus elementos constitutivos em termos de estrutura do gênero. Desse modo, o que se busca é aliar o estudo da forma ao conteúdo, para que os estudantes apreendam as características da crônica com a leitura em si e não de modo isolado com uma metodologia pautada na memorização.

Em relação à linguagem, é possível indagar se os discentes a classificam, por exemplo, como complexa ou de fácil compreensão. Considerando a extensão do texto, se percebem a diferença em relação a outros gêneros. Se eles conseguem, também, identificar traços de humor na fala de algum personagem, do narrador ou de alguma situação em si. Nesse aspecto, pode-se chamar a atenção para fatos ocorridos fora da lógica convencional, situações absurdas ou inesperadas que causam o humor, como, por exemplo, quando o narrador diz que os pais eram “Tão felizes que um dia, na mesa, a filha mais velha reclamou” (VERÍSSIMO, 2015, p. 139), ou quando os outros filhos acham chata a relação harmoniosa entre os pais. Destacar ainda a inveja da filha em relação a infelicidade da amiga, sonhando em ter problemas, motivos para sentir revolta e até mesmo olheiras. A inversão de valores também pode ser comentada como um dos elementos que produz a comicidade no texto.

5º Momento: Transformação

Nessa parte final da oficina, acrescentamos às quatro etapas da sequência básica de Cosson (2020) a fase da transformação postulada por Silva (2008) em seu modelo das unidades de leitura, fazendo uso assim das duas propostas no desenvolvimento dessa primeira sequência de atividades. Com base em Silva (2008) o momento da transformação corresponde a etapa do desafio, que oportuniza aos leitores a possibilidade de ampliação da atribuição de sentidos ao texto.

Para tanto, sugerimos que o professor divida a sala em grupos e lance a cada um deles uma proposta de atividade diversificada para ser desenvolvida e, posteriormente, socializada entre todos. A seguir, destacamos as propostas de atividades:

- a) Grupo 1: Escrever uma mensagem ao autor da crônica Luís Fernando Veríssimo contendo a opinião dos integrantes do grupo em relação ao texto;
- b) Grupo 2: Simular a ida dos pais e dos filhos ao psicólogo para relatar o drama familiar;
- c) Grupo 3: Fazer uma paródia a partir das reflexões obtidas com a leitura do texto;
- d) Grupo 4: Transformar a narrativa em uma notícia de um site local;
- e) Grupo 5: Elaborar um final diferente para a narrativa, tendo em vista que os filhos descobriram a farsa.

A avaliação ocorrerá de forma contínua mediante a observação da participação dos estudantes ao longo de todas as atividades propostas na oficina. Nessa perspectiva, o docente avaliará se os estudantes conseguiram reconhecer as características do gênero crônica a partir do texto, se identificaram os elementos responsáveis por provocar o humor na narrativa, se demonstraram compreender a temática do texto a partir da leitura e das discussões realizadas, bem como o seu envolvimento e desempenho no desafio proposto em grupo.

6.2 Segunda Oficina: Cronicalizando

Objetivo Geral:

Ampliar os conhecimentos a respeito do gênero crônica humorística

Objetivos Específicos:

Conhecer a autora Ana Elisa Ribeiro;

Identificar os temas inerentes à crônica lida;

Expandir os sentidos do texto a partir das relações de intertextualidade;

Aprofundar o estudo das características do gênero crônica a partir do texto;

Verificar diferentes efeitos responsáveis pela produção do humor.

Recursos:

Textos impressos;

Projetor de imagem;

Computador;

Caixa de som;

Quadro;

Pincel

1º Momento: Motivação e constatação

Nesta segunda oficina, mesclamos os modelos da sequência básica de Cosson (2020) e das unidades de leitura de Silva (2008), para desenvolver nossa sequência de atividades. Daremos prosseguimento ao tema das relações familiares, fazendo uso, desta vez, da crônica “Domingão, domingueira” de autoria de Ana Elisa Ribeiro. A princípio, sugerimos que o professor dialogue com os discentes para envolvê-los em torno da temática em estudo e, para isso, pode-se indagar a respeito do tempo que costumam passar com a família, se esse tempo é de qualidade, se saem juntos ou se têm o hábito de reunir-se com outros parentes além dos que formam seu o núcleo domiciliar e como geralmente são esses encontros. Essa sondagem inicial é uma forma de instigar os estudantes e ambientá-los para a leitura posterior do texto.

2º Momento: Introdução

O docente, nesse momento, deverá anunciar a crônica a ser lida apresentando sua autora. Caso sua escola disponha de acesso à internet, sugerimos a visita ao site “Ana digital”

⁷, que apresenta uma série de informações a respeito da autora e de seus trabalhos mais recentes. No tópico Bio, encontramos uma biografia da autora com links para outras fontes de informação como seu Currículo Lattes, bem como de instituições de trabalho e a possibilidade de contato com a autora por meio do e-mail disponibilizado. Além disso, há ainda alguns vídeos curtos de apresentação da escritora. Outra sugestão consiste no acesso à página “Digestivo Cultural”⁸, em que Ana Elisa é colunista e em que é possível ter acesso a inúmeras crônicas da autora como incentivo para os estudantes acessarem posteriormente, inclusive uma forma alternativa para a leitura da crônica em estudo sem a necessidade de impressão do material, seria através da sua leitura no próprio site.

Fica a critério do professor filtrar as informações que julgar mais pertinentes para socializar com a turma a respeito da autora, tendo em vista o tempo disponível em sala de aula e, caso o acesso à internet não seja possível, sugerimos o recorte prévio dessas informações para serem apresentadas em formato de slides ou de tópicos no quadro.

3º Momento: Leitura e constatação

A leitura em si do texto ocorrerá de maneira individual, conforme a sugestão de Silva (2008), na fase da constatação, que corresponde à produção das primeiras impressões do leitor por parte do texto, para só depois ocorrer o momento de partilha dessas impressões. O professor pedirá para que cada aluno responda a duas perguntas:

- a) O que você sentiu ao ler o texto?
- b) O que você compreendeu da leitura do texto?

Em seguida, serão formados grupos para que os estudantes possam compartilhar entre si as suas respostas, observando semelhanças e/ou diferenças de opinião.

4º Momento: Interpretação e Reflexão

Na discussão geral em torno da crônica, recomendamos que o professor rememore as discussões anteriores em torno das relações familiares e agora que os alunos já realizaram a leitura da crônica a reflexão poderá ser ampliada. Com base no texto, pode-se indagar, entre outras questões:

- a) Na família de vocês é comum organizarem-se encontros ou comemorarem datas importantes juntos?

⁷ Disponível em: <https://anadigital.pro.br>. Acesso em: 08 set. 2023.

⁸ Disponível em: <https://www.digestivocultural.com>. Acesso em: 08 set. 2023.

- b) Vocês se identificaram de alguma forma com o encontro de família descrito no texto?
- c) O que costumam fazer aos domingos?
- d) O que acham da afirmação da autora de que o domingo é um dia de descanso apenas para alguns?
- e) A partir dessa habitual reunião de família, que reflexões podemos extrair?
- f) A autora cita o gato Garfield, conhecem esse personagem? Por que é feita uma relação deste com o dia de segunda-feira?

Professor, nesse momento, sugerimos que sejam mostradas aos alunos as tirinhas a seguir para fomentar a reflexão:

Figura 1 - Primeira tirinha do Garfield



Fonte: Disponível em: <https://brincandocomgatos.blogspot.com/2016/01/garfield-odeia-segunda-feira.html>. Acesso em: 14 set. 2023.

Figura 2 - Segunda tirinha do Garfield



uninuini.com

Fonte: Disponível em: <https://brincandocomgatos.blogspot.com/2016/01/garfield-odeia-segunda-feira.html>. Acesso em: 14 set. 2023.

Figura 3 - Terceira tirinha do Garfield



Fonte: Disponível em: <https://brincandocomgatos.blogspot.com/2016/01/garfield-odeia-segunda-feira.html>. Acesso em: 14 set. 2023.

Figura 4 - Quarta tirinha do Garfield



Fonte: Disponível em: <https://brincandocomgatos.blogspot.com/2016/01/garfield-odeia-segunda-feira.html>. Acesso em: 14 set. 2023.

Peça para que os alunos comentem suas impressões a respeito das tiras⁹ e a que conclusão podem chegar considerando o comportamento recorrente do personagem e o que o dia de segunda-feira representa, a ponto de suscitar tais reações, e se observam também esse sentimento nas pessoas em geral.

Outro aspecto importante a ser considerado são os efeitos de humor tanto em relação à crônica, quanto às tirinhas utilizadas ao se explicitar a intertextualidade. Na crônica, por exemplo, podemos chamar a atenção para as possíveis programações elencadas pela autora para o dia de domingo apresentadas sempre com um tom cômico, perpassando algumas vezes pela ironia e outras pela quebra de expectativa, assim como também ocorre nas tirinhas de Jim Davis.

5º Momento: Interpretação e Transformação

Unimos a etapa de interpretação de Cosson (2020) à fase de transformação de Silva (2008), tendo em vista que pretendemos aprofundar a reflexão dos estudantes diante da crônica analisada por meio de uma competição entre grupos, através de um jogo. De início, o docente deve rememorar as discussões da oficina anterior a respeito do gênero crônica, solicitando que os discentes justifiquem o porquê do texto lido se enquadrar nesse gênero com base em elementos do texto. Sugerimos discutir com a turma sobre possíveis temas que podem dar origem a uma crônica. Chamar a atenção também para os locais de circulação desse gênero que podem ser em jornais, revistas, sites (como é o caso da crônica lida nessa oficina), reunidas *a posteriori* em livros e de que maneira esse suporte poderá contribuir para sua perenidade aliado a outros aspectos como estilo e/ou tema abordado.

Para complementar o estudo da estrutura do gênero, propomos a utilização do jogo “Roleta aleatória”.

⁹ Disponível em: <https://brincandocomgatos.blogspot.com/2016/01/garfield-odeia-segunda-feira.html>. Acesso em: 14 set. 2023.

Figura 5 - Roleta Aleatória



Fonte: Elaborado pela autora.

Para a organização do jogo, sugerimos a divisão da turma em cinco grupos que competirão entre si. Um integrante de cada grupo virá à frente para girar a roleta e assim responder à pergunta relativa ao gênero em estudo; caso este não saiba, poderá retornar ao seu grupo e pedir ajuda aos demais integrantes. Se o grupo errar, a pergunta continuará na roleta para ser respondida nas próximas jogadas. Ganhará a disputa o grupo que alcançar a maior quantidade de acertos. Ressaltamos que as perguntas contemplarão as características do gênero crônica aliadas ao texto lido na oficina e não de modo isolado. Fica a critério do professor, caso deseje, oferecer algum brinde aos vencedores ou mesmo pontos extras na

disciplina. O jogo foi produzido no site *wordwall*¹⁰, mas na ausência de acesso à internet, outra opção seria imprimir a roleta e levá-la para a sala de aula.

A avaliação ocorrerá novamente por meio da análise docente diante do envolvimento dos estudantes em cada etapa da oficina. Nessa segunda sequência, o professor poderá se atentar para aspectos como as reflexões realizadas pelos alunos diante de temas variados presentes no texto e a relação dessas temáticas em virtude da intertextualidade, verificar como se deu o aprimoramento do estudo do gênero crônica humorística e da percepção dos recursos de humor empregados no texto por parte dos alunos, além de observar a participação desses no trabalho em equipe.

¹⁰ Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/62397221>. Acesso em: 14 set.2023.

6.3 Terceira oficina: Crônica em rede

Objetivo Geral:

Ler criticamente e ter interesse pela pesquisa.

Objetivos Específicos:

Conhecer o autor Gregório Duvivier;

Rememorar as características do gênero crônica por meio do texto;

Perceber os elementos responsáveis por provocar o humor no texto;

Estabelecer conexões entre a temática do texto e o comportamento dos usuários das redes sociais;

Interessar-se pela pesquisa;

Despertar a criatividade.

Recursos: Textos impressos;

Símbolos de redes sociais impressos;

Projektor de imagem;

Computador;

Caixa de som;

1º Momento: Motivação e constatação

Para a abertura desta terceira oficina, combinamos as ideias dos dois autores Cosson (2020) e Silva (2008), pois desejamos tanto motivar os discentes, quanto constatar o seu conhecimento inicial a respeito de algumas redes sociais, intervindo caso seja preciso em relação a redes menos conhecidas para auxiliá-los na compreensão da leitura que será realizada mais tarde. O professor deve antecipadamente ambientar a sala com símbolos provenientes de diversas redes sociais, tanto as mais atuais, entre elas o *Instagram*, *WhatsApp*, *Facebook*, *Twitter*, *LinkedIn*, quanto de outras ferramentas mais antigas de comunicação digital como *MSN*, *Badoo*, *Bate-papo UOL*, para citar algumas possibilidades. Ao receber os alunos e dar início à aula, o docente então deve solicitar que esses circulem livremente pela sala e observem bem os símbolos.

Depois disso, sugere-se fazer uma sondagem para que se verifique quais das redes sociais expostas os estudantes conhecem, se costumam acessá-las, as que mais gostam ou ainda outras que poderiam citar que não estão expostas. Outra sugestão é indagar sobre o comportamento dos discentes diante das redes, a frequência com que acessam, o tempo que passam acessando, se esse acesso interfere em outras atividades do seu dia a dia, se sentem

alguma dependência em relação ao uso que fazem dessas redes, entre outras questões que o professor julgar pertinente ou forem provocadas pelos comentários dos estudantes.

2º Momento: Introdução

Para promover o contato com o autor da crônica desta terceira oficina, o professor pode perguntar à turma quem eles costumam seguir em suas redes sociais e o que essas pessoas fazem para atrair a sua atenção. Na sequência, comunicar que o escritor do texto que irá ser lido na aula é muito ativo nas redes sociais e produz diversos tipos de conteúdo, uma vez que, além de ser escritor, já atuou como colunista do jornal Folha de São Paulo e também já publicou vários livros. Ademais, ele é ator no canal humorístico “Porta dos fundos” pela plataforma do *You Tube*, já esteve à frente do programa “Gerg News” no canal *HBO*, sendo ainda bastante atuante no *Instagram*.

Professor (a), essas informações a respeito do autor podem ser expostas tanto oralmente, quanto lidas por meio de slides através do Datashow. Para mais informações consultar: <https://biografiaresumida.com.br/biografia-gregorio-duvivier/>. Acesso em: 21 set. 2023.

Sugere-se também que seja exibido o vídeo¹¹ “Encontro com Gregório Duvivier”, a partir dos minutos 09:08 a 13:03, dada a sua extensão. Além disso, esse trecho corresponde ao momento em que o autor fala a respeito do gênero crônica. Outro vídeo¹² é “Meditagram” que apresenta o trabalho do referido autor no canal “Porta dos fundos” e relaciona-se ao uso da rede social *Instagram*, uma das redes já mencionada na discussão inicial da aula.

3º Momento: Leitura

Na etapa da leitura, o docente distribuirá para cada aluno uma cópia da crônica “Social das redes sociais” explicando que o texto faz parte do livro “Caviar é uma ova”, obra que circulará pela sala para manuseio dos estudantes. A forma como a leitura será conduzida, se individualmente ou de modo coletivo, ficará a critério do professor.

Posteriormente, dá-se o momento de análise do texto em que ocorrerá o compartilhamento das ideias, ocasião em que os estudantes irão externar as suas reflexões.

4º Momento: Interpretação e Reflexão

Para que se promova a socialização geral e se dê continuidade à análise da crônica, cabe indagar acerca dos efeitos responsáveis por provocar o humor no texto.

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mWw2Jk5ZHAac>. Acesso em: 22 set. 2023.

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=StNP1E-FeDQ>. Acesso em: 22 set. 2023.

Recomenda-se chamar a atenção para o uso da ironia, da personificação das redes sociais provocando uma situação absurda, deixando que os discentes comentem livremente as passagens que lhes despertaram o riso.

É importante destacar que, no decorrer das discussões, a utilização do recurso estilístico da personificação empregado pelo autor para criticar certos comportamentos exibidos nas redes sociais, se nos enxergamos neles, ou seja, se nos percebemos assumindo tais comportamentos. Observar se os discentes já tinham essa consciência ou se as usavam sem pensar de modo mais analítico. Refletir sobre as possíveis consequências da exposição constante às redes sociais a curto e a longo prazo. Pode-se comentar ainda sobre as intensas alterações nas formas de se comunicar no decorrer do tempo, tendo em vista as redes que têm perdido cada vez mais espaço ou já estão em desuso e as novas que vão surgindo.

Ao final da aula propõe-se uma atividade em grupo para ser feita em casa e apresentada na aula seguinte. A referida atividade seguirá a proposta de Cosson (2020), dos intervalos, que consiste na realização de uma tarefa paralela à leitura, desde que tenha correlação com o texto que está sendo lido. A sugestão é de que seja realizado um sorteio e cada grupo poderá desempenhar uma das ações a seguir: pesquisar perfis nas redes sociais, canais no *You Tube*, sites, jogos ou aplicativos de incentivo à leitura.

5º Momento: Apresentação

Neste último momento, ocorrerá a apresentação de cada grupo a respeito das indicações dos suportes digitais que podem ser usados para despertar a curiosidade e o incentivo pelo universo da leitura. Cabe ao grupo explicar, por exemplo, como acessar a plataforma, seu surgimento e popularidade em termos de acesso. Pode-se orientar os estudantes que reflitam sobre o porquê da sua escolha e de sugerirem o uso de tal mídia, se essa apresenta indicações de livros, espaço para discussões entre os internautas, resenhas, trocas de ideias, entre outras possibilidades a depender do suporte em questão. Acredita-se que uma aula seja suficiente para que cada grupo apresente sua pesquisa e troque experiências.

O processo avaliativo contemplará a análise do envolvimento dos discentes no decorrer de toda a oficina, bem como dos trabalhos apresentados. Serão observados por exemplo, as reflexões realizadas pelos alunos na discussão da crônica, se identificam os recursos de humor empregados pelo autor do texto, além do comprometimento pela pesquisa realizada em grupo e a sua exposição.

6.4 Quarta Oficina: Entre os saberes e os sabores das crônicas de humor

Objetivo Geral:

Socializar conhecimentos sobre o gênero crônica de humor.

Objetivos Específicos:

Fortalecer o estudo do gênero crônica;

Conhecer a autora Vanessa Bárbara;

Interagir e discutir ideias relacionadas a diversas crônicas humorísticas;

Detectar os efeitos de humor no texto;

Realizar uma autoavaliação das atividades propostas em todas as oficinas.

Recursos:

Textos impressos;

Projeter de imagem;

Computador;

1º Momento: Motivação e Constatação

Para dar início a essa última oficina mesclamos, mais uma vez, as propostas da sequência básica de Cosson (2020) e das unidades de leitura de Silva (2008). Sugerimos que sejam exibidas as imagens abaixo, através de slides, com diversas cenas do cotidiano para provocar algumas reflexões iniciais:

Figura 6 - Calçada cheia de entulho



Fonte: BERNÓ NEWS. Disponível em: <https://bernonews.com.br/2020/02/05/acumulo-de-entulho-em-calcada-atrapalha-a-passagem-de-pedestres/>. Acesso em: 19 out. 2023.

Figura 7 - Trânsito desordenado



Fonte: AUTO ENTUSIASTAS CLASSIC. Disponível em: <http://www.autoentusiastasclassic.com.br/2011/09/faixas-nova-caixa-registradora-da-cet.html>. Acesso em: 19 out. 2023.

Figura 8 - Calçada ocupada por veículos



Fonte: AMBIENTE LEGAL. Disponível em: <https://www.ambientelegal.com.br/pedestre-cidadao-de-segunda-classe/>. Acesso em: 19 out. 2023.

Figura 9 - Mato na calçada



Fonte: CAMPO GRANDE NEWS. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/apesar-de-alerta-da-prefeitura-mato-alto-e-entulho-continuam-nas-calcadas>. Acesso em: 19 out. 2023.

Figura 10 - Ruas esburacadas



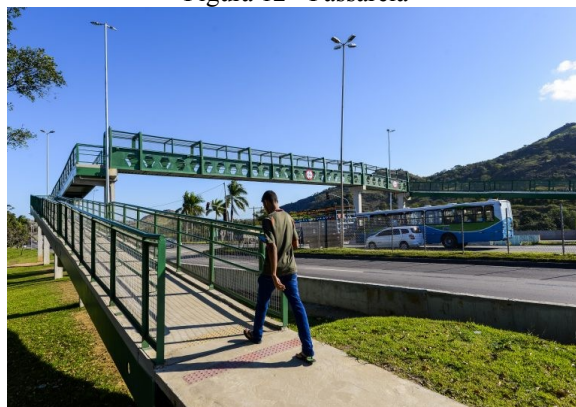
Fonte: DIÁRIO ZONA NORTE. Disponível em: <https://www.diariozonanorte.com.br/surpresa-de-repente-a-prefeitura-de-sp-promete-recaprear-vias-da-zona-norte/>. Acesso em: 19 out. 2023.

Figura 11 - Calçada ocupada por mesas de bar



Fonte: RÁDIO SÃO CHICO. Disponível em: <https://radiosaochico.com.br/mpgo-recomenda-que-bares-e-restaurantes-retirem-mesas-e-cadeiras-de-calcadas-em-anapolis/>. Acesso em: 19 out. 2023.

Figura 12 - Passarela



Fonte: ES360. Disponível em: <https://es360.com.br/dia-a-dia/noticia/br-101-tera-trecho-interditado-para-instalacao-de-passarela/>. Acesso em: 19 out 2013.

Depois de solicitar a observação atenta dos discentes às cenas, sugerimos perguntar:

- a) Que imagens mais lhes chamaram a atenção e por quê?
- b) Já presenciaram cenas como essas? Quais?
- c) Há alguma identificação entre as imagens e o bairro onde moram?
- d) A que riscos as pessoas estão expostas diante de algumas dessas cenas?
- e) Sabem do que se trata a última imagem e a sua funcionalidade?
- f) Vocês enfrentam alguma dificuldade para se locomover nas ruas?
- g) O que acham da atitude de bares ou restaurantes de colocar mesas na calçada?
- h) Como avaliam as condições do trânsito em sua cidade?

2º Momento: Introdução

Depois das reflexões iniciais, o docente deverá anunciar que o título da crônica a ser lida é “Pular, rastejar e rolar”, extraída do livro “O louco de palestra e outras crônicas urbanas”, e, na sequência, realizar uma predição acerca do que os estudantes esperam encontrar no texto, buscando estabelecer ainda uma relação com as imagens apresentadas anteriormente. Para a apresentação da autora sugerimos expor a sua foto, bem como as principais informações acerca da sua biografia e obras, por meio de slides.

Professor (a), todas as informações a respeito da autora podem ser encontradas no site: <https://www.portaldosjornalistas.com.br/jornalista/vanessa-barbara/>. Acesso em: 20 out. 2023.

3º Momento: Leitura

Para a etapa da leitura da crônica serão distribuídas cópias do texto aos alunos e a título de sugestão orientamos, desta vez, a leitura por parte do professor. Terminada a leitura, será verificado se as hipóteses lançadas a partir do título e das reflexões iniciais com base nas imagens de cenas do cotidiano se confirmaram ou não.

Ao direcionar a atenção para a análise do texto, propomos indagar de antemão se os estudantes conhecem o jogo *Pitfall* citado logo no primeiro parágrafo e do qual se estabelece uma comparação com as ruas da cidade de São Paulo. Além disso, seria relevante perguntar se gostam de jogos eletrônicos e quais seriam esses.

Para ir além: Professor (a), acreditamos que por tratar-se de um jogo mais antigo, seja importante trazer informações para a turma, apesar de a ausência de conhecimento a respeito do jogo não implicar em dificuldade de compreensão do texto.

Pitfall corresponde a uma série de jogos de videogame criada em 1982. No primeiro jogo da série nos deparamos com o aventureiro, *Pitfall Hary*, que percorre uma floresta em busca de um tesouro e se depara com inúmeros desafios ao longo do caminho. Para mais informações consultar: <https://www.atari2600.com.br/Atari/Roms/01Gn/Pitfall>. Acesso em: 20 out. 2023.

4º Momento: Interpretação

Nesse momento, o professor como mediador deverá instigar os discentes a expressarem o que compreenderam e, mesmo se tratando de uma construção coletiva da análise do texto, poderá intervir, ressaltando aspectos que não tenham sido contemplados no decorrer da discussão. Cabe evidenciar, por exemplo, a crítica feita à atitude da imprensa e de políticos oportunistas, a má administração dos recursos públicos no que se refere a pavimentação das cidades, do comportamento inapropriado de determinados condutores, de estabelecimentos comerciais que se apropriam indevidamente de espaços públicos, da falta de sinalização para pedestres, da inversão das regras de preferência no trânsito, entre outros fatores que transformam o trânsito num verdadeiro jogo de sobrevivência.

É relevante averiguar se os estudantes percebem os efeitos de humor presentes na crônica por meio da comparação, da ironia, de certas doses de exagero cômico e do desajuste diante das situações descritas. Ademais se identificam as características concernentes ao gênero crônica.

5º Momento: Culminância

Chegando à reta final do desenvolvimento das oficinas, propomos, para a conclusão das propostas de atividades, a realização de um “café literário” para a culminância das oficinas. Para tanto, orientamos, valendo-se da ideia dos intervalos de Cosson (2020), que cada estudante pesquise e traga para a sala de aula uma crônica de livre escolha, que poderá ser tanto dos autores estudados como de outros escritores. Sugerimos também que seja realizada a divisão dos pratos para o café.

No último encontro ocorrerá a leitura e as trocas de textos entre os estudantes, possibilitando a apreciação de crônicas diversas e momentos de muita interação. Também será realizada uma roda de conversa, para que se possa investigar de que forma as oficinas

impactaram na aprendizagem dos estudantes, como esses avaliam as propostas trabalhadas, pontos positivos e a melhorar, além de outras sugestões que tiverem para o uso da leitura literária em sala de aula.

Nesse sentido, a avaliação se constituirá tanto através da análise participação dos discentes na leitura e discussões da crônica proposta pelo professor, quanto da interação entre os discentes e o professor por meio das crônicas trazidas pelos estudantes e dos *feedbacks* das quatro oficinas realizadas. Por fim, o encerramento do encontro se dará pelos comes e bebes como uma maneira de promover a confraternização entre os participantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, analisamos a leitura literária como um recurso para despertar o gosto pela leitura e contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora em níveis mais profundos. Com base nas experiências vivenciadas em turmas dos anos finais do ensino fundamental, percebemos as dificuldades dos discentes em compreender o que leem, o que acaba por ocasionar a desmotivação pela leitura. A realidade em que os estudantes da escola pública estão inseridos também não costuma ser propícia à prática de leitura, tanto pela ausência de incentivo em casa, quanto em virtude do acesso à obras diversificadas ou a oportunidade de participar de eventos culturais que estimulem a leitura. Ademais, percebemos que práticas docentes voltadas ao letramento literário ainda não têm sido amplamente compreendidas e difundidas nas salas de aula, por isso, são necessárias mais pesquisas nessa área que possam contribuir para driblar essas dificuldades.

Diante disso, sentimos a necessidade de colaborar para a modificação desse quadro, tendo em vista a formação de leitores ativos, dotados de senso crítico, capazes de exercer sua cidadania e agir com autonomia. Em meio a esse grande desafio e conscientes de que não há um caminho único, mas múltiplas possibilidades, optamos pelo viés literário por acreditar que a literatura se configura como um meio capaz de unir o prazer à construção de conhecimentos.

Não há dúvida de que a literatura exerce um papel relevante na construção da formação leitora dos estudantes, pois instiga a reflexão, o pensamento crítico, o questionamento e a denúncia social, bem como desperta a sensibilidade, além de propiciar o entretenimento e a ampliação do repertório cultural dos discentes. Precisamos, pois, valorizar a literatura e ressignificar o enfoque dado aos textos literários em sala de aula, visto que o fato desta não constar como um componente curricular em grande parte das instituições da educação básica, estando apenas atrelada à disciplina de língua portuguesa já acaba por si só, por limitar o seu espaço e corroborar para uma compreensão errônea acerca da sua importância para o ensino.

Elegemos o gênero crônica humorística para o trabalho com a leitura literária em sala de aula, uma vez que o referido gênero costuma propiciar o estabelecimento de relações com a vida do educando ao apresentar temáticas voltadas a assuntos que permeiam o cotidiano e com as quais os jovens leitores, muitas vezes, identificam-se. Outra forma de aproximação que identificamos no gênero para atrair nosso público-alvo relaciona-se a sua estrutura, já que, por meio da linguagem leve e despretensiosa, o diálogo do leitor com o texto

vai se estabelecendo com maior fluidez. Em termos de extensão, a sua brevidade também se configura como um elemento facilitador por não haver o impacto causado pelo volume da obra, que é uma reação comum para leitores que ainda não têm o hábito de leitura e costuma causar repulsa. Ademais, por se tratar da crônica de humor, verificamos que proporciona o deleite, sem deixar de discutir aspectos de relevância social e colaborando para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno/leitor.

Em vista disso, preocupados com a formação de leitores proficientes e em subsidiar o trabalho docente com estratégias que corroborem para esse fim, adotamos como proposta metodológica o trabalho com oficinas literárias. Embasamo-nos nos modelos da sequência básica de Cosson (2020) e das unidades de leitura de Silva (2008). A proposta de Cosson foi elaborada para o trabalho com o letramento literário no ensino fundamental; já a proposta de Silva é voltada à leitura de forma mais ampla; contudo, observamos que essa se ajustou de forma satisfatória ao nosso propósito.

Dessa maneira, das contribuições dos dois autores, construímos a nossa versão com o passo a passo das ações previstas para o trabalho com a leitura literária em turmas do nono ano do ensino fundamental. Ressaltamos que as atividades pensadas no decorrer das oficinas foram pautadas com foco na leitura do texto literário, pois acreditamos que independente da proposta metodológica utilizada, ele é o protagonista nas aulas de literatura. Assim sendo, salientamos que o estudo da estrutura do gênero crônica humorística, os autores dos textos selecionados, a exploração da temática bem como os elementos responsáveis pelo efeito de humor presente nos textos devem ser trabalhados a partir do texto e não de modo isolado ou tomando o seu espaço.

Utilizamos, ao longo de quatro oficinas, as crônicas dos autores contemporâneos Luís Fernando Veríssimo, Ana Elisa Ribeiro, Gregório Duvivier e Vanessa Bárbara, por julgá-las opções adequadas para contribuir com o desenvolvimento do letramento literário em sala de aula, visto que são textos dotados de qualidade literária que propiciam o trabalho voltado à análise da sua elaboração estética, da sua linguagem, dos elementos constitutivos do gênero crônica e das relações intertextuais que se pode estabelecer com outros textos. Além disso, por apresentarem temas que consideramos atrativos ao nosso público leitor, favorecem a prática da oralidade por meio de discussões e exposição de diferentes pontos de vista ampliando, assim, a compreensão do texto. Os diferentes recursos empregados pelos autores para provocar o humor em seus textos também são de extrema relevância para aguçar a percepção dos estudantes e, ao mesmo tempo, despertar-lhes o prazer pela leitura.

Diante das nossas inquietações em torno da formação do leitor literário e de como as crônicas humorísticas poderiam contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos jovens leitores, da formação do seu hábito de leitura, da sua habilidade de depreender os sentidos mais profundos dos textos, encontramos esclarecimentos em nosso aporte teórico, mediante o estudo de diversos autores, assim como em pesquisas realizadas na área, que nos auxiliaram a alcançar nossos objetivos. Apresentamos sugestões para a superação da nossa questão-problema através da elaboração das oficinas literárias, ao mesmo tempo em que estamos cientes de que as possibilidades não se esgotaram. Apontamos um caminho possível de ser seguido, mas não o único.

Ressaltamos, ainda, a importância de se investir na formação do professor para que esse se qualifique e se sinta apto a desempenhar metodologias diversificadas, ressignificando tanto as abordagens, quanto o espaço dado ao uso dos textos literários em sala de aula. É preciso superar propostas de atividades que se concentrem exclusivamente na resolução de questões sobre o texto, na maioria das vezes oriundas do próprio no livro didático, ou culminem simplesmente na aplicação de uma prova sobre a obra literária, mas que o professor seja capaz de promover a mediação entre o texto e o leitor de forma que se possibilite a discussão, a reflexão e o envolvimento efetivo dos estudantes em práticas de leitura literária, a ponto desses desenvolverem a sua consciência crítica, transformando em hábito, o que antes era apenas uma tarefa enfadonha, realizada por exigência escolar.

Em suma, esperamos que a presente pesquisa possa auxiliar no trabalho docente, através das reflexões empreendidas durante as discussões apresentadas, assim como nas sugestões de atividades para o trabalho com a leitura literária por meio das oficinas. Desejamos que esse trabalho possa ser aplicado e, se necessário, adaptado mediante a realidade de cada sala de aula e contribua para a formação de leitores efetivos, capazes de ampliar sua percepção leitora.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marcel Alvaro de *et al.* **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

ÂNGELO, Ivan. Sobre a crônica. **Revista Veja São Paulo**. São Paulo, abr. 2007. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/sobre-cronica>. Acesso em: 28 jul. 2023.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Diálogo de todo dia. *In: Para gostar de ler Júnior*. v. 3. São Paulo: Ática, 2001. p. 21-22.

ARAÚJO, Cristiane Menezes; BARBOSA, Sara Rogéria Santos. Crônica: gênero textual a serviço da formação de leitores. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão-SE, v. 17, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/1330>. Acesso em: 16 nov. 2023.

ARAÚJO, Francisco Antônio Pereira. **Crônicas de Luís Fernando Veríssimo – Uma proposta de letramento para o professor do 6º ano do ensino fundamental**. 2021. Tese (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras, p. 142. 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/21571>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

ARAÚJO, J. **Recanto das letras**. São Paulo, 25 de dez. de 2022. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/5252213>. Acesso em: 23 de mar. 2023.

ARRIGUCCI, Davi Jr: Fragmentos sobre crônica. *In: Enigma e comentário: ensaios sobre Literatura e experiência*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 fev. de 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Divulgados os resultados do Pisa 2022. 05 de dez. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022> . Acesso em: 19 dez. 2023.

BÁRBARA, Vanessa. **O louco de palestra e outras crônicas urbanas**. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

BERGSON, Henri. **O riso**: Ensaio sobre o significado do cômico. São Paulo: Edipro, 2018.

BENDER, Flora Christina; LAURITO, Ilka Brunhilde. **Crônica**: história, teoria e prática. São Paulo: Scipione. 1993.

BORGES, Julio Daio. **Digestivo Cultural**. Disponível em: <https://www.digestivocultural.com/>. Acesso em: 08 set. 2023.

CANDIDO, Antonio *et al.* **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. São Paulo: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1992.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 10 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

COUTINHO, Eduardo F. A crônica de Rubem Braga: os trópicos em palimpsesto. **Signótica**, Goiás, v. 18, n. 1, p. 43-57, jan./jun. 2006.

COUTINHO, Afrânio. Ensaio e crônica. *In: A literatura no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.

DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DUVIVIER, Gregório. **Caviar é uma ova**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2016.

DUVIVIER, Gregório. **Put some farofa**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, Luis Eduardo Veloso. **A crônica contemporânea brasileira e seus novos espaços**. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Literários) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras. Araraguara, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154542>. Acesso em: 28 nov. 2022.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6. ed. Campinas: SP: Pontes, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes Macêdo. (org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOISÉS, Massaud. A crônica. *In: A criação literária: prosa II*. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 1967.

MORAES, Vinícius. O exercício da crônica. *In: Para viver um grande amor*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MORAES, Nilo da Silva. **Almanaque Cultural Brasileiro**. Porto Alegre, 11 de set. de 2017. Disponível em <https://almanaquenilomoraes.blogspot.com/2017/09/incidente-na-casa-do-ferreiro.html>. Acesso em: 22 de set. 2022.

PINHEIRO, Sirlene. **Pela emoção da literatura**. Paraná, 09 de ago. de 2011. Disponível em: <https://pelaemocadaliteratura.blogspot.com/2011/08/cronicas-de-luis-fernando-verissimo.html>. Acesso em: 23 de set. 2022.

POSSENTI, Sírio. **Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**: análises linguísticas de piadas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

PRADANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed.. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

PRETA, Stanislaw Ponte. Repórter policial. *In: Primo Altamiro e elas*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

PROPP, Vladímir. **Comichidade e riso**. São Paulo: Ática, 1992.

QUEIROZ, Rachel de. (1995) Não aconselho envelhecer. *In: Falso mar, falso mundo*. São Paulo: Arx, 2002.

QUEIROZ, Rachel de. (1946) São João. *In: Portal da crônica brasileira*. Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/9125/sao-joao>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Unidades de leitura**. 2. ed. 1 reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 3. ed. 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (orgs.). A escolarização da leitura literária*: O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

TDMARCUS2009. **Vanessa Bárbara a Páginas Tantas**. YouTube, 3 nov. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HK5ALANfx4g>. Acesso em: 24 ago. 2023.

VANESSA, Bárbara. **O louco de palestra e outras crônicas urbanas**. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **As mentiras que os homens contam**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Todas as histórias do analista de Bagé**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho. Para início de conversa – A crônica na sala de aula. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n.2, p. 169-179, jan./jun. 2013. Disponível em: [https://file:///C:/Users/Pedro/Downloads/kabreu,+J\)+Ana+Cristina+Viegas%20\(1\).pdf](https://file:///C:/Users/Pedro/Downloads/kabreu,+J)+Ana+Cristina+Viegas%20(1).pdf). Acesso em: 16 nov. 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpx, 2010.

ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

Anexos

ANEXO A – “Lar desfeito”

José e Maria estavam casados há 20 anos e eram muito felizes um com o outro. Tão felizes que um dia, na mesa, a filha mais velha reclamou:

— Vocês nunca brigam?

José e Maria se entreolharam. José respondeu:

— Não, minha filha. Sua mãe e eu não brigamos.

— Nunca brigaram? — quis saber Vítor, o filho do meio.

— Claro que já brigamos. Mas sempre fizemos as pazes.

— Na verdade, brigas, mesmo, nunca tivemos. Desentendimentos, como todo mundo.

Mas sempre nos demos muito bem...

— Coisa mais chata — disse Venancinho, o menor.

Vera, a filha mais velha, tinha uma amiga, Nora, que a deixava fascinada com suas histórias de casa. Os pais de Nora viviam brigando. Era um drama. Nora contava tudo para Vera. Às vezes chorava. Vera consolava a amiga. Mas no fundo tinha uma certa inveja. Nora era infeliz. Devia ser bacana ser infeliz assim. O sonho de Vera era ter um problema em casa para poder ser revoltada como Nora. Ter olheiras como Nora.

Vítor, o filho do meio, frequentava muito a casa de Sérgio, seu melhor amigo. Os pais de Sérgio estavam separados. O pai de Sérgio tinha um dia certo para sair com ele. Domingo. Iam ao parque de diversões, ao cinema, ao futebol. O pai de Sérgio namorava uma moça do teatro. E a mãe de Sérgio recebia visitas de um senhor muito camarada que sempre trazia presentes para Sérgio.

Venancinho, o filho menor, também tinha amigos com problemas em casa. A mãe do Haroldo e casado com um cara divorciado. O padrasto de Haroldo tinha uma filha de 11 anos que podia tocar o Danúbio azul espremendo uma das mãos na axila, o que deixava a mãe do Haroldo louca. A mãe do Haroldo gritava muito com o marido.

Bacana.

— Eu não aguento mais esta situação — disse Vera, na mesa, dramática.

— Que situação, minha filha?

— Essa felicidade de vocês!

— Vocês deviam ter o cuidado de não fazer isso na nossa frente — disse Vítor.

— Mas nós não fazemos nada!

— Exatamente.

Venancinho batia com o talher na mesa e reivindicava:

— Briga. Briga. Briga.

José e Maria concordavam que aquilo não podia continuar. Precisavam pensar nas crianças. Antes de mais nada, nas crianças. Manteriam uma fachada de desacordo, ódio e desconfiança na frente deles, para esconder a harmonia. Não seria fácil. Inventariam coisas. Trocariam acusações fictícias e insultos.

Tudo para não traumatizar os filhos.

— Víbora, não! — gritou Maria, começando a erguer-se do seu lugar na mesa com a faca serrilhada na mão.

José também ergueu-se e empunhou a cadeira.

— Víbora, sim! Vem que eu te arrebento.

Maria avançou. Vera agarrou-se ao seu braço.

— Mamãe. Não!

Vítor segurou o pai. Venancinho, que estava de boca aberta e os olhos arregalados desde o começo da discussão — a pior até então —, achou melhor pular da cadeira e procurar um canto neutro da sala de jantar.

Depois daquela cena, nada mais havia a fazer. O casal teria que se separar. Os advogados cuidariam de tudo. Eles não podiam mais nem se enxergar.

Agora era Nora que consolava Vera. Os pais eram assim mesmo. Ela tinha experiência. A família era uma instituição podre. Sozinha, na frente do espelho, Vera imitava a boca de desdém de Nora.

— Podre. Tudo podre.

E esfregava os olhos, para que ficassem vermelhos. Ainda não tinha olheiras, mas elas viriam com o tempo. Ela seria amarga e agressiva. A pálida filha de um lar desfeito. Um pouco de pó-de-arroz talvez ajudasse.

Vítor e Venancinho saíam aos domingos com o pai. Uma vez foram ao Maracanã junto com Sérgio, o pai do Sérgio e a namorada do pai do Sérgio, a moça do teatro. O pai de Sérgio perguntou se José não gostaria de conhecer uma amiga da sua namorada. Assim poderiam fazer mais programas juntos. José disse que achava que não. Precisava de tempo para se acostumar com sua nova situação. Sabe como é.

Maria não tinha namorado. Mas no mínimo duas vezes por semana desaparecia de casa, depois voltava menos nervosa. Os filhos tinham certeza de que ela ia se encontrar com um homem.

— Eles desconfiam de alguma coisa? — perguntou José.

— Acho que não — respondeu Maria.

Estavam os dois no motel onde se encontravam, no mínimo duas vezes por semana, escondidos. — Será que fizemos o certo?

— Acho que sim. As crianças agora não se sentem mais deslocadas no meio dos amigos. Fizemos o que tinha que ser feito.

— Será que algum dia vamos poder viver juntos outra vez?

— Quando as crianças saírem de casa. Aí então estaremos livres das convenções sociais. Não precisaremos mais manter as aparências. Me beija.

ANEXO B – “Domingão, domingueira”

Deus teria descansado no domingo. Trabalhou a semana inteira e se cansou (desta lambança). Parou para dormir, respirar, repensar, não sei. E ficou sendo assim. Tiramos a fêria durante cinco ou seis dias e paramos no sétimo, em tese, a fim de recobrar as energias.

"Em tese" por quê? Porque dependendo do domingo, ele mais suga do que resolve o problema do cansaço. Tem pouca coisa mais cansativa do que uma festa de família, por exemplo. Em especial aquelas que começam antes do almoço e só terminam na abertura do Fantástico. Aliás, a musiquinha do Fantástico é um terrível sinal de que o domingo está no fim, feito um alerta, e de que a segunda-feira lá vem, puxando todo o resto da semana de trabalho.

Churrasco em família é especialmente cansativo para o dono ou a dona da casa, para o/a churrasqueiro/a (dessas coisas que os homens pensam fazer melhor), para quem se enche de álcool, para quem limpa antes e depois (o quintal, a sala, a cozinha). Mas há outras possibilidades para o domingo, como a saidinha pro restaurante lotado (todo mundo escapando da cozinha) ou a obrigação de resolver o que não damos conta de resolver no horário comercial.

Era fakenews. Domingo não é dia de descanso para todos e todas. É apenas para alguns. A coitada da avó fica preocupada a semana inteira com o famigerado almoço. Vêm os filhos e as noras, depois os amigos dos adolescentes, assim como as namoradas de primeira vez. Os agregados todos e, se bobear, algum vizinho com bom olfato. Duas ou três tias ajudam a fazer a salada, lavar a louça... então o domingo é de descanso e lazer apenas para uma parcela do povo, embora o papo depois seja o de que foi ótimo reencontrar a turma, ter todos à volta da mesa, saber as fofocas sobre casamentos, gravidezes, separações, sucessos e fracassos.

Sempre fui fã do gato Garfield (o único felino de que sou fã, aliás) e achava graça na relação dele com a segunda-feira. Ódio. Preguiça. Mas sempre tive uma dúvida: qual é pior? Domingo ou segunda? A perspectiva da segunda não é, de fato, das melhores. A depender da semana, tudo parece uma trilha infinita de coisas a cumprir e gente a encontrar (sem escolher o elenco, é claro). Mas o domingo... o domingo é também cheio de obrigações.

Tem como salvar? Tem. Um cinema com amigos/as queridos, que podem ser parentes, sabe lá; um café agradável para contemplar o fim de tarde (em algumas cidades, isso pode ser um espetáculo à parte); um jogo, um papo, uma alegria dessas que a gente escolhe, mesmo se for o almoço...; dormir. Ah, dormir (coração com a mão). Embora muita gente tenha o dormir

como falta de tempo, eu cá acho das melhores coisas da vida. Não troco por nada, nem familiares, nem sexo, nem churrasco queimado, nem bebidinhas, nem coisa alguma. E como dormir revigora! Ah, sim, é a única coisa capaz de converter uma zumbi numa mulher capaz, depois de lavar a louça da família inteira.

Domingo é um ótimo dia para o trabalho. Rende que é uma beleza. Um dia bom para aquele trabalho desejado, não o compulsório. Dia de estudar, afora se o vizinho achar que precisa ligar som alto; dia de ler e escrever; dia de ficar sem relógio; dia de esquecer a TV (é um dia terrível para ver TV, show de horrores); dia de relaxar, como dizem que Deus fez. Mas tem de ser de verdade, cada um/a com o que escolheu. Senão não vale.

Nestes tempos bicudos, esquisitos, pode ser um tiro no pé falar em trabalhar no domingo. Não vou defender isso abertamente, como se concordasse com a perda sistemática de direitos trabalhistas que estamos sofrendo; ou como se fosse opcional funcionário trabalhar no domingo, sob ameaça do empresário. Óbvio que não. Domingo é dia de escolha, é o que estou dizendo. Mas, infelizmente, só alguns escolhem o que fazer.

Gasto meus domingos estudando. Dia de menos ruído dos carros, dia em que o tempo parece preguiçoso também. Dia ótimo para produzir o que for criativo, interessante. Dia bom para não ser incomodado/a. Se for para descansar, que se dê alento ao corpo e à mente.

Mas este não é um libelo contra o churrasão do tiozão. É uma carta de amor à escolha. Dia de perguntar à mamãe e à vovó o que é, de verdade, que elas querem fazer. Porque panela e louça é coisa para os outros seis dias, sacumé?

ANEXO C – “Social das redes sociais”

O Twitter foi o primeiro a chegar na festa. Disparando humor mordaz, se limitava a frases curtas (muitas vezes roubadas). "Já vi festas melhores, hashtag decadência."

Logo depois, chegou o Instagram, fofíssimo. "Vocês estão a cada dia mais lindos." O Twitter deu RT. "Vocês estão a cada dia mais lindos." O Instagram agradeceu, sem perceber que era um RT irônico.

O Facebook era o rei da festa -mas desconfiava-se do seu caráter. Achava que podia comprar qualquer um: "Quanto é que tá valendo pra te levar pra casa?", disse para o Tumblr. "Tá pensando que eu sou Instagram, que se vende assim facinho?" Mas o Facebook insistia: já tinha dado certo com o WhatsApp.

O Whatsapp falava com 30 pessoas ao mesmo tempo. Mostrava um dubsmash pornográfico para alguns, para outros mandava fotos de felinos fofos.

O Vine chegou marrento, hipster, mas em três segundos estava bêbado e em seis segundos já estava vomitando. Imediatamente ficou marrento de novo até passar mal de novo e entrar num looping eterno. "Opa, tudo bem? Acho que to passando mal. Vou vomitar. Opa, tudo bem? Acho que to passando mal. Vou vomitar. Opa, tudo bem?"

O LinkedIn só falava de trabalho. Puxava pessoas para um canto e começava a contar vantagem: "Desde que eu fiz um MBA e virei PhD passei de CFO para CEO" -quase tudo era mentira.

O Badoo apenas chamava todos para um papo. "Querem conversar? Não? Ninguém?" Nada. Ninguém. O LinkedIn interferiu: "Sabe o que você precisa? Fazer um 'summer internship' com o Facebook, ou um 'work experience' com o Google".

Num canto da festa, moribundos, ICQ e MSN trocavam memórias dos tempos da internet discada. O Bate-papo da UOL chegou animado: "Querem tc?" Não queriam.

O Pinterest, chiquêrrimo, passeava carregando um quadro negro ornado com luzes natalinas. Cruzou com o Instagram, que comia um prato lindo de comida enquanto acariciava um gato. "Uau, você tá mega fofo, saudades, te amo." O Tinder apresentou os dois, na esperança de que rolasse algo. Faltou química.

O Snapchat só queria saber de exibicionismo. Em poucos segundos de papo já estava mostrando as partes íntimas. Mas não queria nada além -quem queria era o Grindr, que em dois segundos de papo queria carregar o interlocutor para o quarto escuro.

Enquanto isso, na janela, sem amigos, o Google Plus cogitava o suicídio. O Instagram tentava ajudar: "Relaxa, amigo, você tá lin-do".

ANEXO D – “Pular, rastejar e rolar”

Andar nas ruas de São Paulo é como jogar *Pitfall*: o herói deve saltar uma poça de piche, desviar das baratas, esgueirar-se pelo meio-fio e pular em cima do jacaré, tomando impulso para apanhar um cipó. Se cair dentro do bueiro, não tem outra vida — a não ser que a imprensa resolva televisionar o resgate e um deputado queira explorar o drama familiar.

No fim da minha rua há uma ladeira esquecida pela história, com parte da calçada tomada por carros estacionados e montes de entulho. O pouco que sobra para o pedestre é um paralelepípedo descolado do chão e uma faixa de terra com um tufo de grama da altura de um pinguim. Ali, torcer o pé é o que de melhor pode acontecer ao transeunte. Circulando pelo meio da rua, ele é acossado por caminhões de mudança, motocicletas desgovernadas, jipes, bicicletas, cachorros, um elemento suspeito que passa correndo e meninos empinando pipa com o fio cheio de cortante. O motorista ainda tira a cabeça para fora da janela e xinga: “Anda na calçada, pô!”.

Sair de salto alto é suicídio assistido.

Em muitos lugares, a calçada é um conceito pertencente ao mundo das ideias, sem aplicação prática e materialização na esfera do real. Descendo a ladeira, há rampas em desnível para a entrada de carros na garagem — o pedestre precisa ser um atleta olímpico de cem metros com barreiras, saltitando como uma fada enquanto tenta alcançar o ônibus que já parou no ponto.

No *Pitfall* do meu bairro, há postes no caminho, placas caídas e um boteco com cadeiras na porta, assim como nos bares da rua Maria Antônia, na Consolação, lotados de universitários com cervejas na mão, fumando e bloqueando a calçada. O segredo ali é passar de mochila nas costas pedindo uma licença geral — e tentando não fazer um *strike*.

Outra coisa que no Mandaqui pertence ao mundo das ideias é o semáforo para pedestres — existe em alguns lugares, mas poucos. A norma é olhar para todos os lados simultaneamente e correr pela vida — o que chamamos de esquema viário “Segura na mão de Deus e vai”. Os carros têm a preferência ainda que esteja chovendo, e é bom torcer para não escorregar.

Em certos lugares são construídas passarelas para pedestres, que por vezes obrigam o andarilho a dar uma volta imensa em zigue-zague só para atravessar a rua. Os automóveis seguem pelo caminho mais curto, as pessoas é que devem fazer os desvios. E fingir sacos de lixo, cocô, arbustos, pombos mortos, sofás velhos e pequenos roedores.

Uma coisa é certa: a vida melhora significativamente quando o sr. Mutti apara a grama da calçada.