



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS



FRANCISCO ANTONIO PEREIRA DE ARAUJO

**CRÔNICAS DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO – UMA PROPOSTA DE
LETRAMENTO PARA O PROFESSOR DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CAJAZEIRAS – PB

2021

FRANCISCO ANTONIO PEREIRA DE ARAUJO

CRÔNICAS DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO – UMA PROPOSTA DE
LETRAMENTO PARA O PROFESSOR DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – PB como requisito parcial à obtenção do título de Mestre na área de concentração Linguagens e Letramentos e linha de pesquisa Estudos Literários para fins de aprovação.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior.

CAJAZEIRAS - PB

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

A663c Araujo, Francisco Antonio Pereira de.
Crônicas de Luís Fernando Veríssimo - uma proposta de letramento
para o professor do 6º ano do Ensino Fundamental / Francisco Antonio
Pereira de Araujo. - Cajazeiras, 2021.

141f.: il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2021.

1. Leitura. 2. Letramento literário. 3. Crônica. 4. Humor. 5. Aluno. 6.
Leitura formativa. 7. Aluno leitor. I. Ferreira Júnior, Nelson Eliezer. II.
Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de
Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 028(043.3)



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos dezesseis dias do mês de abril de dois mil e vinte e um, reuniu-se a Banca Examinadora de DEFESA da dissertação de Mestrado do pós-graduando FRANCISCO ANTONIO PEREIRA DE ARAUJO, intitulada **CRÔNICAS DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO – UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP), Campus de Cajazeiras-PB. A sessão ocorreu às 14h, através de VIDEOCONFERÊNCIA, tendo o Google Meet como suporte, da qual participaram: Prof. Dr. **Nelson Eliezer Ferreira Junior** (Orientador); Prof. Dr. **Saulo de Araújo Lemos** (Examinador 1); Profa. Dra. **Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa** (Examinadora 2) e Prof. Dr. **Elri Bandeira de Sousa** (Suplente). O mestrando foi considerado (X) aprovado () reprovado.

Parecer:

O trabalho atende às exigências do Profletras, no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos bem como ao produto final. A banca sugere uma revisão de ordem linguística e de normatização técnica. Além disso, propõe que o trabalho seja publicado, mediante as correções apontadas pela Banca.

Cajazeiras, 16 de abril de 2021.

MEMBROS DA BANCA

Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Junior
(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. Saulo de Araújo Lemos
(UECE)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa
(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS)

Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa

Dedico esse trabalho a Deus por seu amor e providência; à Monick, minha esposa, por seu carinho e incentivo; à minha mãe, Dona Francisca, por todos os seus sacrifícios e a meu pai, Carlos Alberto (*in memoriam*), por seu exemplo de trabalhador.

AGRADECIMENTOS

Agradeço antes de tudo, a Deus, causa da minha existência e fonte de todo bem. Tudo que sou e tenho devo ao Senhor Jesus. Assim, que em minha vida o nome de Cristo seja sempre exaltado!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por disponibilizar o mestrado Profletras à nossa formação continuada e crescimento pessoal. Também à coordenação do Profletras da UFCG (Campus de Cajazeiras) por toda dedicação e trabalho incansável. Aos professores com quem tive o prazer de estudar e aos colegas com quem tive a oportunidade de aprender.

Agradeço especialmente ao meu orientador, prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior, por adotar esse trabalho, por todas as suas orientações e contribuições imprescindíveis para o desenvolvimento dessa pesquisa. Agradeço por toda sua paciência, por seus ensinamentos, por sua gentileza no trato pessoal e por nos fazer acreditar. Sua ajuda foi crucial para que chegasse até aqui.

Quero agradecer à banca por todas as orientações na qualificação. Elas foram fundamentais para o aprimoramento dessa pesquisa. Por fim, sou grato a minha família por toda sua cooperação e incentivo em todos os momentos de minha vida.

“É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto.”

(Rildo Cosson)

RESUMO

Esse trabalho trata da importância da leitura para o desenvolvimento da competência leitora do aluno. Em nossa sociedade, a leitura possui alto valor, sendo fator relevante de inclusão e ascensão social. Nesse contexto, é imperativo oportunizar ao aluno o domínio da leitura e da escrita. Para isso, a sala de aula é o lugar ideal, desde que priorize práticas de atividades de leitura formativa. Entretanto, o desafio se manifesta diante da dificuldade de compreensão textual apresentada pelo aluno. Propõe-se, então, utilizar a crônica de humor de Luís Fernando Veríssimo como estratégia para despertar o gosto pela leitura. A escolha da crônica se justifica por ser um gênero de fácil compreensão, sendo uma narrativa curta, com linguagem simples, espontânea, situada entre a linguagem jornalística e literária. Certamente um texto que facilita e estimula o interesse pelo ato de ler. Desse modo, o objetivo geral desse trabalho consiste em contribuir para a formação do leitor competente, propondo ao professor do 6º ano uma metodologia que, a partir do uso da crônica de humor na sala de aula, una saber e deleite no ensino da literatura. Sobre a classificação da pesquisa, esse trabalho consiste em uma pesquisa básica estratégica, pois procura produzir conhecimentos aplicáveis aos problemas práticos da sala de aula no que se referem à leitura. Ainda se classifica como documental, visto que analisa dois livros didáticos do 6º ano para identificar suas perspectivas de letramento literário, principalmente a partir do uso da crônica, de modo a produzir o caderno de oficina literária como proposta pedagógica para o professor. Esse caderno compõe-se de crônicas selecionadas do livro *Mais Comédias para ler na Escola*. Para a escolha dos livros didáticos, o critério escolhido foi utilizar os dois últimos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados pela E. E. F. Prof. Francisco Uchôa de Albuquerque, Acopiara - CE. A discussão sobre leitura fundamentou-se em autores como, por exemplo, Soares (2000), Cosson (2019), Colomer (2003), Kleiman (2016), Terra (2014) e Leffa (1999). As questões concernentes ao letramento respaldaram-se em autores como Soares (2009), Martins (2006), Cosson (2018), entre outros. A abordagem da crônica e do humor apoiou-se em Coutinho (1986), Sá (1997), Moisés (1983), Candido (1992), Arrigucci (1987), Aristóteles (2004), Bergson (2018), Propp (1992), Possenti (2018) e Konzen (2002). Os estudos e análises sobre o livro didático fundamentaram-se em autores como Rangel (2006), Rojo e Batista (2003). Após as discussões, a crônica de humor confirma-se como um excelente recurso pedagógico para o trabalho de formação de leitores competentes, como também para introdução do aluno no universo literário.

Palavras-chave: Leitura. Letramento literário. Crônica. Humor.

RESUMEN

Este trabajo trata sobre la importancia de la lectura para el desarrollo de la competencia lectora del alumno. En nuestra sociedad, la lectura tiene un alto valor, siendo un factor relevante de inclusión y ascenso social. En este contexto, es imperativo proporcionar al estudiante el dominio de la lectura y la escritura. Para ello, el aula es el lugar idóneo, siempre que priorice prácticas de actividades de lectura formativa. Sin embargo, el desafío se manifiesta ante la dificultad de comprensión textual que presenta el alumno. Se propone, entonces, utilizar la crónica humorística de Luís Fernando Veríssimo como estrategia para despertar el gusto por la lectura. La elección de la crónica se justifica porque se trata de un género de fácil comprensión, siendo una narrativa breve, de lenguaje sencillo y espontáneo, situado entre el lenguaje periodístico y el literario. Sin duda un texto que facilita y estimula el interés por el acto de leer. Así, el objetivo general de este trabajo es contribuir a la formación del lector competente, proponiendo al docente de 6 ° grado una metodología que, a partir del uso de la crónica del humor en el aula, aúna conocimientos y deleite en la enseñanza de la literatura. . En cuanto a la clasificación de la investigación, este trabajo consta de una investigación estratégica básica, ya que busca producir conocimientos aplicables a los problemas prácticos del aula en materia de lectura. Sigue catalogado como documental, ya que analiza dos libros de texto del 6° curso para identificar sus perspectivas sobre la alfabetización literaria, principalmente desde el uso de la crónica, con el fin de producir el cuaderno de taller literario como propuesta pedagógica para el docente. Este cuaderno está compuesto por crónicas seleccionadas del libro Mais Comedies para leer en el colegio. Para la elección de los libros de texto, el criterio elegido fue utilizar los dos últimos libros de texto en lengua portuguesa adoptados por E. E. F. Prof. Francisco Uchôa de Albuquerque, Acopiara - CE. La discusión sobre la lectura se basó en autores como, por ejemplo, Soares (2000), Cosson (2019), Colomer (2003), Kleiman (2016), Terra (2014) y Leffa (1999). Las cuestiones relativas a la alfabetización fueron apoyadas por autores como Soares (2009), Martins (2006), Cosson (2018), entre otros. El enfoque de la crónica y el humor se basó en Coutinho (1986), Sá (1997), Moisés (1983), Candido (1992), Arrigucci (1987), Aristóteles (2004), Bergson (2018), Propp (1992), Possenti (2018) y Konzen (2002). Los estudios y análisis del libro de texto se basaron en autores como Rangel (2006), Rojo y Batista (2003). Tras las discusiones, la crónica del humor se confirma como un excelente recurso pedagógico para la formación de lectores competentes, así como para introducir al alumno en el universo literario.

Palabras clave: Lectura. Alfabetización literaria. Crónica. Humor.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CAPA DO LIVRO EDIÇÕES SM	81
FIGURA 2 – SEÇÃO ANTES DA LEITURA	82
FIGURA 3 – SEÇÃO DURANTE A LEITURA	83
FIGURA 4 – SEÇÃO TEXTO.....	84
FIGURA 5 – DEPOIS DA LEITURA	85
FIGURA 6 – A GRAMÁTICA NA RECONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO	85
FIGURA 7 – CAPA DO LIVRO TECENDO LINGUAGENS	86
FIGURA 8 – SEÇÃO PARA COMEÇO DE CONVERSA	87
FIGURA 9 – PRÁTICA DE LEITURA	88
FIGURA 10 – POR DENTRO DO TEXTO	89
FIGURA 11 – REFLEXÕES SOBRE O USO DA LÍNGUA.....	89
FIGURA 12 - O CRONISTA.....	101
FIGURA 13 - LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO.....	102
FIGURA 14 - CHICKEN WINGS.....	105
FIGURA 15 - TESEU E O MINOTAURO	111
FIGURA 16 - CHARGE RICOS E POBRES	115
FIGURA 17 - PORCO-DA-TERRA E O COALA	117
FIGURA 18 - PINTURA DE ESREF	118
FIGURA 19 - FOTO DE PORCO-DA-TERRA.....	118
FIGURA 20 - AS GRANDES FRAQUEZAS DOS HERÓIS	126
FIGURA 21 - TIRINHA DA MAFALDA	130

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS DO LIVRO DIDÁTICO EDIÇÕES SM ...	81
QUADRO 2 - ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS DO LIVRO DIDÁTICO TECENDO LINGUAGENS	86
QUADRO 3 - QUEM É LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO?.....	106
QUADRO 4 - CRÔNICA: EMERGÊNCIA	107
QUADRO 5 - CURIOSIDADE: O INVENTOR DO AVIÃO!.....	110
QUADRO 6 - TEXTO: PERDIDO NUM LABIRINTO	111
QUADRO 7 - ELEMENTOS DO MITO E SIGNIFICADO	112
QUADRO 8 - CONHECENDO AO GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA.....	112
QUADRO 9 - ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA CRÔNICA	113
QUADRO 10 - CRÔNICA - O RICO, O POBRE E A GALINHA	114
QUADRO 11 - CRÔNICA NARRATIVA DE FERNANDO SABINO.....	119
QUADRO 12 - CRÔNICA METAFÍSICA DE CLARICE LISPECTOR.....	120
QUADRO 13 - CRÔNICA POEMA-EM-PROSA DE DALTON TREVISAN.....	121
QUADRO 14 - CRÔNICA COMENTÁRIO DE MÁRIO QUINTANA.....	121
QUADRO 15 - CRÔNICA JORNALÍSTICA.....	122
QUADRO 16 - CRÔNICA HUMORÍSTICA DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO.....	122
QUADRO 17 - COMO PRODUZIR UMA CRÔNICA?.....	127
QUADRO 18 - CRÔNICA LERDEZA	128
QUADRO 19 - DIFERENÇAS ENTRE A CRÔNICA E O CONTO.....	131
QUADRO 20 - TIPOLOGIA DA CRÔNICA E DO CONTO	131
QUADRO 21 - CONTO - A FESTA NO CÉU	132
QUADRO 22 - CRÔNICA O TINHO	133

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A LEITURA: CONCEPÇÕES E BENEFÍCIOS.....	16
2.1 Concepções de leitura	16
2.2 Benefícios da leitura.....	24
2.3 Os quatro pressupostos da leitura para fruição	27
3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	34
3.1 Alfabetização e letramento: distinções e interdependência	34
3.1.1 O Letramento Literário - garantindo o direito à literatura.....	38
3.2 Por que a leitura do Texto Literário?	43
4 A CRÔNICA - DA HISTÓRIA PARA A LITERATURA	48
4.1 A crônica: etimologia e propriedade essencial.....	48
4.1.1 A evolução da crônica: do histórico ao literário.....	50
4.2 A crônica e seus atributos	52
4.3 A crônica e sua tipologia.....	55
4.4 A crônica e o humor	58
4.4.1 O humor e seus recursos.....	60
4.4.2 Luís Fernando Veríssimo e o humor	68
4.5 A crônica na sala de aula: um caminho para a literatura.....	71
5 O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DO LEITOR.....	76
5.1 O livro didático: legitimidade e limitações	76
5.2 Análise do letramento de dois livros didáticos	80
5.3 Elaboração do Caderno de Oficina Literária.....	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE - CADERNO DE OFICINA LITERÁRIA	101

1 INTRODUÇÃO

Em nossa experiência docente no Ensino Fundamental temos observado tanto o sucesso com a leitura como também as dificuldades de compreensão e interpretação textuais apresentadas por alunos das escolas públicas em que tivemos oportunidade de trabalhar. Iniciamos o trabalho como professor em 2009 e desde então, não é difícil perceber que muitos alunos não se interessam pela leitura. Conseqüentemente, eles não desenvolvem suas habilidades e competências leitoras. Assim, a ausência de uma prática de leitura se evidencia quando o aluno deve responder questões objetivas ou subjetivas, ou ainda comentar algum texto lido, mas não consegue compreender o que lê.

Os problemas de compreensão e interpretação textuais certamente se refletem na produção escrita do aluno. Isso se deve ao fato de que a leitura precede à escrita. Logicamente, para se escrever bem é condição necessária ser um leitor competente. É possível ser um leitor que não escreve, mas parece muito improvável haver um bom escritor que não seja também um bom leitor. Escrever é, assim, um grande desafio para o aluno. Muitas vezes, notamos que ele se sente incapaz de produzir seus textos na sala de aula. Esse sentimento parece explicável quando se olha para o papel em branco e não se tem a mínima noção de como colocar ali as suas ideias. É como se fosse um obstáculo insuperável para ele. Contudo, o que o aluno não percebe é que sua dificuldade de escrever está relacionada diretamente à falta do hábito da leitura, assim como não se canta bem sem antes aprender a falar, da mesma forma, não se escrever bem sem antes ser um bom leitor.

A leitura é a pedra fundamental na construção do edifício da vida estudantil. Sem uma prática leitora constante, o aluno não desenvolve sua capacidade de compreender e interpretar bem um texto. Como já dito, também não conseguirá produzir seus próprios textos, conseqüentemente apresentará problemas de aprendizagem em todas as outras disciplinas escolares. Deste modo, nos parece evidente que o sucesso do aluno na escola depende de sua capacidade de compreender e interpretar bem o texto que lê, ou seja, depende do desenvolvimento de sua competência leitora. Então, eis o problema com que nos deparamos: como despertar o gosto do aluno pela leitura de modo a contribuir para a formação de um leitor competente?

Diante desse cenário, o nosso objetivo geral consiste em contribuir para a formação do leitor competente, propondo ao professor do 6º ano uma metodologia que, a partir do uso da crônica de humor na sala de aula, una saber e deleite no ensino da literatura. Assim, os nossos objetivos específicos são: primeiro, verificar o conhecimento disponível sobre leitura e letramento literário para propor ao professor uma metodologia que possa unir prazer e conhecimento, visando despertar o interesse do aluno pela leitura; segundo, demonstrar como a leitura de crônicas de humor de Luís Fernando Veríssimo pode favorecer a formação leitora, sendo um ponto de partida para conhecer

outros gêneros da literatura, ou seja, uma forma de introduzir o aluno no universo literário; terceiro, analisar dois livros didáticos do 6º Ano para identificar suas perspectivas de letramento literário, principalmente a partir do uso da crônica, de modo a produzir o nosso produto final (Caderno de Oficina Literária) como proposta pedagógica para o professor.

Como visto acima, procuramos adotar o uso da crônica de humor de Luís Fernando Veríssimo como uma estratégia para tentar despertar o gosto pela leitura do aluno. Justificamos essa escolha por ser a crônica um gênero de fácil compreensão, sendo uma narrativa curta com linguagem simples, espontânea, situada entre a linguagem jornalística e literária. Certamente a crônica é um texto ideal para os objetivos aqui propostos, pois acreditamos que ela tanto facilita o trabalho com a leitura como pode despertar no aluno o interesse por ler. Estamos convictos dessa possibilidade em razão da crônica tratar de temas cotidianos que fazem parte da realidade e interesse do aluno. Além disso, o caráter híbrido da crônica, que circula em várias esferas e dialoga com outros gêneros, faz dela um texto oportuno para se conhecer outros gêneros literários. Assim, o uso da crônica pode contribuir tanto para desenvolver a competência leitora do aluno quanto para introduzi-lo no universo da leitura literária.

Propomos, então, um trabalho com a leitura na perspectiva do letramento literário. Assumimos, como primeiro pressuposto, que o texto literário favorece a formação do leitor competente devido a sua linguagem repleta de significados, pluralidade de gêneros e criatividade estética. Como segundo pressuposto, admitimos a necessidade de práticas pedagógicas que centralizem a leitura integral do texto na sala de aula, “sem o que nada poderá ser feito” (COSSON, 2018, p. 27). Entendemos que a leitura é a atividade mais importante a ser realizada na sala de aula. Sem uma prática constante de leitura, o aluno não desenvolve sua capacidade de compreensão textual. Entretanto, não é suficiente apenas ler. É preciso ler de forma sistemática obras literárias por completo. Neste trabalho, sugerimos começar com um gênero curto que é a crônica, mas, a partir dela, conduzir o aluno para conhecer outros gêneros literários, tais como o conto e o romance.

Diante dos pressupostos assumidos, temos como hipótese que uma leitura divertida pode ser uma estratégia fundamental para despertar o gosto do aluno pela leitura. Nessa perspectiva, entendemos que a crônica de humor de Luís Fernando Veríssimo pode ser uma forma eficiente de introduzir o aluno no universo da leitura, cooperando para a formação do leitor competente.

Ao discutirmos a questão da leitura, nos respaldamos em autores como Soares (2000), Cosson (2019), Kleiman (2016), Terra (2014), Colomer (2003), Leffa (1999), entre outros. Reconhecemos que o leitor é figura importante na construção do sentido do texto, não de uma forma subjetiva absoluta ou arbitrária, mas um sentido que é construído nas negociações entre leitor e autor, entre leitor e texto, sendo o contexto social, em que os sujeitos estão inseridos fator determinante para a construção do sentido. “É

o momento histórico social que aponta para a leitura a ser realizada, ou melhor, para as leituras possíveis para um dado texto” (Coracini, 2005, p. 27-28). A partir das abordagens conciliadoras, entendemos a leitura como um processo de construção de sentido que necessariamente deve envolver a todos os elementos do circuito da leitura: autor, leitor, texto e contexto. Ler é dialogar com todos esses elementos.

Ao abordarmos as questões concernentes ao letramento, nós nos baseamos em autores como Soares (2009), Kleiman (1995), Martins (2006) e Grando (2011). Especificamente sobre o letramento literário, nós nos fundamentamos em Cosson (2018), Candido (2011), Colomer (2003), Terra (2014), Paulino (1998), entre outros. Tratando da crônica e sua evolução, fundamentamo-nos principalmente em Coutinho (1986), Sá (1997), Moisés (1983), Candido (1992), e Arrigucci (1987). Sobre o humor e seus recursos, nos respaldamos em Aristóteles (2004), Bergson (2018), Propp (1992), Possenti (2018) e Konzen (2002).

Em relação à natureza da pesquisa, esse trabalho consiste em uma pesquisa básica estratégica. Esta se distingue da pesquisa básica pura por não apenas discutir teorias, mas por produzir novos conhecimentos aplicáveis aos problemas práticos. Conforme Gil (2010, p. 26), a pesquisa básica estratégica visa à aquisição “de novos conhecimentos direcionados a amplas áreas com vistas à solução de reconhecidos problemas práticos”.

Conforme o critério dos objetivos, essa pesquisa se classifica como exploratória. Sobre esse modelo de pesquisa, Gil (2008, p. 27) afirma que “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores [...] envolvem levantamento bibliográfico e documental”.

Quanto aos procedimentos, essa pesquisa é de caráter documental, visto que analisamos a perspectiva do letramento literário em dois livros do 6º Ano do Ensino Fundamental. Para o autor, a diferença entre a pesquisa documental e a bibliográfica diz respeito apenas às fontes utilizadas:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51)

No caso dessa pesquisa, entendemos que possui tanto o caráter documental como o bibliográfico, pois usamos tanto as “contribuições dos diversos autores sobre determinado

assunto” quanto às fontes primárias “que não receberam ainda um tratamento analítico”, ou seja, os livros que analisamos.

Para a escolha desses livros, determinamos como critério utilizar os dois últimos livros de Língua Portuguesa adotados pela Escola de Ensino Fundamental Prof. Francisco Uchôa de Albuquerque, localizada em Acopiara – CE. Nessa análise, identificamos as suas perspectivas de letramento literário, principalmente a partir do uso da crônica, para que pudéssemos produzir o nosso produto final (Caderno de Oficina Literária) com crônicas de humor de Luís Fernando Veríssimo, como proposta pedagógica para o professor do 6º Ano.

As crônicas foram selecionadas do livro *Mais Comédias para Ler na Escola (2010)*. Desse modo, preferimos utilizar crônicas que já foram pré-selecionadas pelo próprio autor para serem lidas na escola. Dentre essas, escolhemos aquelas que julgamos ser mais adequadas para o trabalho do professor com turmas do 6º ano para fazerem parte do Caderno de Oficina Literária.

2 A LEITURA: CONCEPÇÕES E BENEFÍCIOS

Nesse capítulo, trataremos sobre a importância da leitura e sua valorização em nossa sociedade. O acesso à leitura nem sempre foi um direito de todos, pois, tanto na Antiguidade como na Idade Média, a leitura era um privilégio de poucos. Essa realidade somente começa a mudar em meados do século XVIII, com a chamada Revolução Industrial. Assim, conforme Zilberman et al. (1982, p. 12), “a partir do século 18, a leitura se revela como um fenômeno historicamente delimitado e circunscrito a um modelo de sociedade que se valeu dela para sua expansão”.

Discutiremos sobre quatro concepções de leitura, todas cometem o mesmo equívoco de destacar só um dos elementos do circuito da leitura. Por isso, apresentamos, com base em autores como Cosson (2019) e Leffa (1999), uma concepção alternativa que considere o autor, o leitor, o texto e o contexto numa perspectiva interativa da leitura. Por fim, abordaremos a questão da leitura apenas para fruição e seus quatro pressupostos.

2.1 Concepções de leitura

As reflexões acerca da leitura e a ânsia do homem por defini-la são bastante antigas na nossa cultura, isso se manifesta na atenção dada aos estudos literários. De acordo com Terra (2014), o desejo por compreender o que é leitura e o texto literário remonta a Platão (428 – 327 a.C.), que compreendia que a verdadeira sabedoria não poderia estar nos textos escritos, pois estes representariam as coisas através de sinais exteriores, ou seja, o texto é concebido apenas como uma imitação da realidade ou da verdade. Logo, o filósofo criticava a poesia e os poetas por entender que eles afastariam os homens do verdadeiro conhecimento. Em contrapartida, Aristóteles (384 – 322 a.C.) realizou estudos literários significativos, contribuindo com conceitos como mimeses, verossimilhança e uma teoria de gêneros literários usada até hoje.

Como evidenciamos acima, as discussões que envolvem a leitura e a literatura despertaram a curiosidade de filósofos e pesquisadores ao longo dos séculos. É interessante verificarmos a definição etimológica da palavra leitura para depois avançarmos na compreensão conceitual dos estudiosos.

Segundo Terra (2014), a palavra leitura possui múltiplos significados e estaria relacionada em sua origem ao verbo *legere* da língua latina. De fato, Santos Saraiva (2006, p. 669) apresenta, entre outros, os seguintes significados para o verbo *lego, legere*: “ajuntar,

colher, escolher, furtar, roubar”. Sobre a definição etimológica ora apresentada, Terra (2014) comenta que ela parece favorecer a interpretação de que o leitor colhe ou furta o sentido do texto que nele estaria de forma pronta e acabada. A consequência disso seria entender a leitura simplesmente como um processo de decifração.

Entretanto, se a leitura se resume somente a decodificar, segundo Terra (2014, p. 53), “o leitor não tem poder algum sobre o sentido do texto, que é visto como propriedade de outrem, donde ocorre a ideia de furtar, verbo que remete à ideia de transgressão”. O autor evidentemente discorda dessa concepção de leitura em que o leitor é visto como mero espectador. Também entendemos que essa visão passiva do leitor é uma compreensão equivocada do processo da leitura, pois certamente o significado do texto não é único e completo que independa da experiência e contribuição do leitor.

Fundamentada na definição etimológica, desenvolve-se a primeira concepção de leitura que enfatiza apenas a figura do autor. Esta é a concepção tradicional de leitura, na qual se procura encontrar no texto aquilo que o autor quis dizer. Conforme Cosson (2019, p. 37), “ler nessa concepção é buscar o que diz o autor [...] a busca do sentido verdadeiro calcado na intenção do autor são exemplos dessa visão da leitura”. Por essa concepção, o sentido do texto é apenas uma construção do autor.

Sobre essa visão de leitura, Terra (2014) entende que o leitor não possui nenhum poder sobre o significado do texto, sendo este uma propriedade de outro. Segundo o autor, essa concepção tradicional de leitura se desenvolveu associada aos estudos da hermenêutica que seria “a disciplina que pretende buscar o “verdadeiro” sentido dos textos, isto é, aquilo que o autor pretendeu dizer. Estava inicialmente voltada aos textos sagrados. No século XIX, tem seu domínio estendido, passando a ser aplicado a todo tipo de texto, literário ou não” (TERRA, 2014, p. 53, grifo do autor). Essa concepção de leitura originou-se na época do Renascimento ligada aos estudos dos clássicos que deveriam ser analisados em sua língua original independentemente de serem textos da cultura greco-latina ou textos bíblicos.

Kleiman (2016) entende tal concepção de leitura como autoritária, pois a leitura seria avaliada segundo o grau de proximidade entre a interpretação do aluno e a interpretação autorizada, que seria aquela pretendida pelo autor. Na visão da autora, a consequência disso é que toda atividade escolar se torna apenas uma paródia da leitura, dispensando toda e qualquer possível contribuição da experiência do aluno. Assim, a atividade escolar seria uma caricatura da leitura, sendo essa a razão em grande parte do desinteresse do aluno. Em nossa percepção, essa concepção tradicional de leitura falha em enfatizar unicamente as intenções

do autor, desprezando completamente as experiências do leitor e sua contribuição ao processo de construção de sentido do texto.

A segunda concepção de leitura não tem implicações muito diferentes da primeira, já que destaca o texto. Assim, ler já não é aquilo que o autor quis dizer, mas é revelar aquilo que já está presente no texto. Em outras palavras, ler é compreender o texto de modo completo em suas linhas e entrelinhas. Nas palavras de Cosson (2019, p. 37-38):

Dessa forma, em sua visão mais básica, a leitura é, antes de qualquer coisa, um processo de decifração, de decodificação daquilo que o texto diz. Nos casos mais elaborados, ler é desvelar o texto em sua estrutura, tal como se observa na proposta hoje comum nos manuais de literatura de se analisar um texto poético a partir das camadas sonora, lexical e imagística com que é constituído. Ler é analisar o texto.

Segundo essa concepção, a leitura, em seu modo mais simples, é entendida apenas como o processo de decifração do texto. Já em seu modo mais complexo, a leitura é entendida como a compreensão de toda a estrutura textual, ou seja, é saber analisar um texto em seus mínimos detalhes. Como já mencionado, esse conceito de leitura não apresenta novidades em relação ao anterior. Parece-nos que a leitura é concebida como um fenômeno apenas cognitivo e individual, no qual não existe nenhuma contribuição do leitor ao processo de significação do texto, senão descobrir como o texto se estrutura para a produção do sentido que nele já está presente.

A terceira concepção de leitura centraliza somente a figura do leitor. A leitura é, então, entendida como um processo de construção de sentidos por parte do leitor. Segundo Cosson (2019, p. 38), essa concepção de leitura se manifesta em teorias variadas, mas que, em regra propõe “que o texto nem sequer existe sem o leitor. É apenas no momento da interação ou da transação entre leitor e texto que o sentido se efetiva [...] Na verdade, nas concepções mais radicais, ler é uma espécie de projeção do leitor sobre o texto”.

Nesse caso, a leitura é compreendida como uma interação, mas sempre limitada à relação do leitor com o texto, de modo que não se considera a importante relação do leitor com o autor. Além disso, o contexto mais importante é sempre o do leitor, de maneira que a leitura transforma-se numa projeção de suas experiências. Pois, conforme Martins (2006, p. 33), “a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido [...] Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço [...] em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor”.

A perspectiva da leitura ora apresentada é a postulada pela chamada teoria da recepção. Sobre essa teoria, Colomer (2003, p. 95-96) faz a seguinte observação:

A teoria da recepção insistiu em que o texto não é o único elemento do fenômeno literário, mas é também a reação do leitor e que, por conseguinte, é preciso explicar o texto a partir desta reação [...] a leitura pretende estabelecer coerências significativas entre os signos e inclui tanto a modificação das experiências do leitor, como da informação armazenada em sua memória. Assim, a leitura passou a ser vista como uma busca intencional de significados por parte do leitor.

Nessa concepção, observamos que o foco mudou completamente do autor e do texto para o leitor. Isso faz da leitura um processo subjetivo que valoriza substancialmente o leitor. Suas experiências podem contribuir decisivamente para a construção do sentido do texto. A importância dada às reações do leitor talvez seja o aspecto mais positivo dessa perspectiva de leitura, pois reflete as experiências leitoras e de vida do sujeito, transformando o ato de ler numa prática marcante e prazerosa já que não há uma única interpretação autorizada, mas outras possibilidades, especialmente quando se trata de texto literário.

Embora o deslocamento do autor ou do texto para o leitor seja um avanço relevante, compreendemos que uma ênfase exclusiva em qualquer um dos quatro elementos do circuito da leitura seja falha dada à sua limitação. Sobre a questão da figura do leitor, Colomer (2003, p. 96) declara:

A relevância dada ao protagonismo do leitor poderia fazer pensar que a interpretação do texto é um ato subjetivo, livre de condicionantes textuais. Eco (1979) seguiu esta ideia em suas contribuições a esta linha de reflexão. É certo que o texto está repleto de elementos não ditos, que o leitor deve preencher, mas estes espaços não se oferecem à imaginação arbitrária: o texto tem que ter previsto a interpretação do leitor através de seus próprios mecanismos de geração de sentido. O texto implica um “leitor modelo”, mas o prevê como um “leitor cooperativo”, e nesta antecipação, o autor escolheu desde uma língua, uma enciclopédia, um gênero ou um léxico, até uma competência interpretativa que não apenas se pressupõe, como o texto se encarrega de construir através de pistas.

Em nossa visão, valorizamos a figura do leitor em sua participação ativa na construção do sentido do texto. No entanto, concordamos com Colomer (2013) que a leitura não está “livre de condicionantes textuais”. Se o autor e o texto não condicionam em nada a leitura, o leitor se transforma em um absoluto, diante do qual tudo se relativiza. Nas palavras de Leffa (1999, p. 27), “O leitor passa a ser visto como o soberano absoluto na construção do significado. Como o significado não é extraído, mas atribuído. O leitor tem o poder de atribuir o significado que lhe aprouver. Não há significado certo ou errado, há apenas o significado do leitor”. Ainda segundo o autor:

Se a interpretação do aluno entrar em choque com a interpretação do professor, prevale a interpretação do aluno na medida em que ele é que é o leitor. A construção do significado é uma questão de foro íntimo, imune a qualquer injunção externa que possa interferir na privacidade e no direito que o leitor tem de interpretar. (LEFFA, 1999, p. 27)

Em nossa visão, essa perspectiva de leitura significa a completa anulação da figura do autor, por conseguinte, do próprio texto. Embora reconheçamos a incompletude do texto, defendemos que ela “não se oferece à imaginação arbitrária” (COLOMER, 2003, p. 96). Se a interpretação pode ser arbitrária, qualquer uma é válida por mais que extrapole quaisquer limites textuais. Deste modo, não se considera que o autor atribua sentidos específicos quando produz o seu texto, ou seja, que ele vise determinadas interpretações do leitor. Para nós, se não considerarmos o autor, esvaziamos a própria linguagem de qualquer significado. Na verdade, o texto prevê as possíveis interpretações e implica um leitor modelo, de forma que a leitura é uma mescla de subjetividade e objetividade. A leitura é uma forma de comunicação entre sujeitos (autor e leitor) mediada por um objeto (texto). Em suma, concordamos com Leffa (1999, p. 28) quando afirma que “a perspectiva do leitor representa uma evolução sobre a abordagem anterior com ênfase no texto. Na medida, porém, em que ignora os aspectos da injunção social da leitura, consegue ver apenas parte do próprio processo que tenta descrever”.

A quarta concepção de leitura centraliza o contexto. De acordo com Cosson (2019), a figura do leitor ainda possui importância, mas sempre na dependência de um contexto. O leitor já não é o único responsável pelo sentido do texto, mas ele mesmo é compreendido como fruto de uma comunidade. Dentro de um contexto histórico, as leituras estariam restritas aos discursos que ajustam os textos e leitores. Embora o leitor participe do processo de construção de sentido, ele está, de certo modo, limitado em suas interpretações. Isso significa que as suas possíveis interpretações são determinadas pela sociedade, pois, segundo Cosson (2019, p. 38), “não lemos sozinhos ou por nossa conta, mas sim dentro das possibilidades que nos são oferecidas pelo contexto”.

Em nossa opinião, a adoção do contexto, como ponto de referência à compreensão do conceito de leitura, acrescentou muito ao debate, apresentando-nos à ideia de que nossas interpretações são em grande parte condicionadas por crenças que já estão presentes na sociedade. Assim, o significado não seria nem uma invenção do autor, nem um produto do texto, nem uma construção exclusiva do leitor, mas seria, antes de tudo, uma construção da sociedade. Cosson (2019, p. 39) resume isso com as seguintes palavras: “Nessa perspectiva,

antes, durante e depois do autor, do leitor e do texto, a leitura parte do contexto e tem no contexto o seu horizonte de definição. Ler é compartilhar os sentidos de uma sociedade”.

Como já mencionado, ao enfatizar o contexto histórico, entendemos que essa concepção de leitura possui uma visão mais ampla do que as três anteriores. Entretanto, de qualquer forma, é ainda a visão de apenas um ponto, portanto, apresenta o mesmo equívoco de centralizar um único elemento do circuito da leitura em detrimento dos demais. Dito isso, concordamos que o leitor é grandemente influenciado pela sociedade, mas não que o leitor seja produto do meio. Isso seria cair num determinismo social.

Defendemos que o sentido é em parte uma construção da sociedade, mas que também é uma construção do leitor, ou seja, do indivíduo. Julgamos que o indivíduo obviamente possui competência para criar, inventar, imaginar, em suma: pensar e construir novos significados. Se toda construção de sentido fosse totalmente determinada pela sociedade, então o homem não teria capacidade de pensar por si mesmo, mas seria apenas um reprodutor ou repetidor de informações. Para nós, qualquer uma dessas quatro concepções de leitura reflete apenas parte da realidade do processo da leitura.

Além das já referidas quatro concepções de leitura, há a perspectiva interacionista. Esta concilia as quatro concepções anteriores em novo conceito sobre leitura. Tal abordagem conciliadora intenciona ter uma visão completa do circuito da leitura, já que ela ressalta os quatro elementos envolvidos no processo da leitura sem priorizar um deles sobre os demais. Segundo Leffa (1999, p. 28), a concepção interacional da leitura pode se fundamentar, dentre outras, na psicolinguística em uma abordagem transacional:

A abordagem transacional pode ser descrita como uma revisão das teorias que focalizam a perspectiva do leitor, considerando o contexto em que ele atua e as mudanças que sua atuação produz. [...] A leitura não é vista como um processo isolado, mas estudada dentro de um contexto maior em que o leitor transaciona com o autor através do texto, num contexto específico com intenções específicas (Goodman, 1994, p. 814). Esse processo de transação caracteriza-se por causar mudanças em todos os elementos envolvidos. Muda o autor na medida em que vai escrevendo o texto, muda o leitor na medida em que o vai lendo e muda também o texto, tanto durante a escrita como durante a leitura. O texto, em outras palavras, é construído não só pelo autor ao produzi-lo, mas também pelo leitor ao lê-lo.

Deste modo, a leitura é vista como uma espécie de negociação entre autor e leitor por meio do texto em um contexto determinado. Nessa perspectiva Colomer (2003, p. 98) declara que “O significado do texto é uma construção negociada por autor e leitor, através da mediação do texto. A mensagem não se transmite do autor para o leitor, mas se constrói, como uma espécie de ponte ideológica, que se edifica no processo de sua interação”.

Nesse trabalho, nós procuramos assumir essa perspectiva interacionista da leitura por entender que as abordagens conciliadoras sejam condizentes com uma visão global da leitura. Assim, pensamos que a construção do significado está nos limites resultantes das relações entre os quatro elementos do circuito da leitura, ou seja, “passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto. Sem um deles, o circuito não se completa e o processo resulta falho. O diálogo da leitura implica [...] construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento do texto” (COSSON, 2019, p. 41).

Nessa perspectiva interacionista, Cosson (2019) compreende a leitura como uma espécie de diálogo. Se o diálogo é o fundamento de toda comunicação verbal, sendo a leitura um exemplo dessa comunicação, logo a leitura é espécie de diálogo ou, no mínimo, algo muito semelhante. Com esse raciocínio, o autor apresenta três modos de aproximação da leitura a um diálogo.

Na primeira aproximação, Cosson (2019, p. 35) afirma que “ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa”. Para o autor, nessa primeira aproximação da leitura a um diálogo, o leitor conversa com vários textos nas suas interações cotidianas. A leitura teria o tom de uma simples conversa corriqueira. Claro que, a depender de cada texto, será realizado um tipo de conversa desde aquela bem amena até a mais complexa. Como há vários textos, há também várias conversas, mas em todas elas, o leitor sempre cumpre seu papel de leitor. Portanto, conceber a leitura como um processo dialógico é colocar o leitor em posição de igualdade com os vários textos com os quais ele interage, como também em situação de igualdade com todos os autores com os quais o leitor se relaciona. Valorizando, assim, a todos de igual modo.

Na segunda aproximação, a leitura é concebida como uma conversa com o passado. Nas palavras de Cosson (2019, p. 35), “ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros. Nesse diálogo, eu me encontro com o outro e travo relações com ele”. Em nossa opinião, há muito que aprendermos com o passado e com as experiências dos outros. Imagine-se a sabedoria que pode ser encontrada ao lermos os escritores de séculos passados. Por meio da leitura, suas vozes se fazem presentes e suas ideias ainda hoje nos moldam.

Na terceira aproximação, a leitura é vista como um diálogo com o passado que estabelece vínculos com outros leitores e com o mundo. A própria ideia de diálogo evidentemente implica que há mais de um envolvido nesse processo. Assim, quem lê nunca está sozinho. Para exemplificar, citamos o caso de alguém que lê filósofos. Esse leitor estabelece uma relação com tais autores e acaba por fazer parte da comunidade deles e de

todos aqueles leitores que compartilham das mesmas leituras, por conseguinte dos mesmos sentimentos.

Por causa dessas semelhanças da leitura a um diálogo, Cosson (2019) qualifica o ato de ler como uma competência individual e social. Nós concordamos com tal qualificação, pois como demonstrado antes, a concepção de leitura centralizada no leitor já destacava a individualidade do sujeito no processo de construção do significado. Já a concepção de leitura centralizada no contexto enfatizava a leitura como uma competência social. Nessa dicotomia (indivíduo x sociedade), os dois elementos não se excluem, mas se complementam. Pois, conforme Kleiman (2016, p. 13, 73), a leitura é tanto “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras”, quanto “um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor”.

De acordo com Cosson (2019), uma proposta de leitura pode ter como ponto de partida qualquer um dos elementos da leitura, mas deve abranger os quatro para ser eficiente. No entanto, em seu ponto de vista, escolhe sempre ter como ponto de partida o leitor, pois entende que o gesto inicial da leitura é o leitor fazendo um questionamento.

Neste ponto, concordamos com Cosson (2019) e elegemos como ponto de partida o leitor. Todavia, mencionamos a opinião de Kleiman (2016, p. 29) ao afirmar que “parte constitutiva do ensino de leitura consiste em conscientizar o aluno da intencionalidade do autor, refletida na escolha das palavras”. Assim, a primeira etapa da leitura seria compreender o texto da perspectiva do autor. Para a autora, partindo do leitor, corremos o risco de anular essa primeira etapa, pois a interpretação acabaria antecedendo à leitura.

[...] outra prática que passa por leitura [...] consiste em solicitar uma opinião dos alunos sobre um assunto logo após a “leitura” do texto, sem sequer ter discutido o assunto tal como ele é tratado pelo autor. Nessa prática a atividade de “interpretação” precede à leitura. O professor queima a etapa da leitura: assim, ele não pergunta sobre a opinião do autor, mas imediatamente sobre a opinião do aluno: “o que você acha” substitui perguntas como “o que o autor acha”, “você acha que o autor está certo?”, “você discorda ou concorda com o autor?”. (KLEIMAN, 2016, p. 31, grifos da autora)

Na percepção da autora, antes de questionar o aluno sobre o que acha, seria importante discutir “o assunto tal como ele é tratado pelo autor”. Pulando-se essa etapa, a figura do autor seria anulada por completo, por conseguinte o aluno não seria conscientizado das possíveis intenções do autor. Para a autora, o ensino de leitura pressupõe tornar o aluno ciente das opiniões do autor. Feito isso, passa-se à segunda etapa da leitura que seria compreender o texto na perspectiva do leitor. Esse seria o momento da interpretação em que o leitor constrói

o seu próprio significado ou a sua opinião frente a do autor. Seria quando, ouvida a voz do autor, o leitor apresenta a sua própria voz, ou seja, seria o instante em que o diálogo se concretiza.

Mencionamos que, para a autora, a etapa da “interpretação” não seria menos importante que a etapa da “leitura” por razões cronológicas. Na verdade, a etapa da “interpretação” seria a mais importante, pois seria o momento em que o leitor constrói o seu próprio entendimento sobre o assunto apresentado pelo autor. Seria, portanto, o momento mais significativo para o leitor porque, nessa etapa, ele edifica sua visão sobre o assunto abordado. Assim, Kleiman (2016, p. 34-35) ressalta a relevância da questão da intencionalidade do autor:

Mantendo em mente o fato de que tanto o texto oral quanto o texto escrito são produtos de uma intencionalidade, isto é, escritos por alguém, com alguma intenção de chegar aos outros, para informar, persuadir, influenciar tal qual acontece quando falamos, evitaremos perder de vista o texto por causa das palavras que o veiculam.

Inferimos que a autora destaca o aspecto da intencionalidade por considerar as ideologias que estão por trás de autores e textos com os quais o leitor dialoga e precisa ter conhecimento. Entretanto, em função do texto literário ser mais flexível e subjetivo, propomos uma perspectiva conciliadora ou interacionista da leitura que envolva os quatro elementos do circuito da leitura. Dessa forma, não anulamos a figura do autor, mas preferimos como ponto de partida a figura do leitor.

Isso nos parece ser coerente, pois destaca a perspectiva da leitura como um processo de transação marcado por transformações em todos os elementos envolvidos. Processo que, nas palavras de Leffa (1999, p. 28), “Muda o autor na medida em que vai escrevendo o texto, muda o leitor na medida em que o vai lendo e muda também o texto, tanto durante a escrita como durante a leitura”.

Desse modo, compreendemos que práticas pedagógicas que destaquem a prática da leitura são de fundamental importância à formação de um leitor competente. Passamos, então, a discutir sobre o valor da leitura em nossa sociedade e sobre os seus benefícios.

2.2 Benefícios da leitura

A respeito da temática da leitura inevitavelmente surge a seguinte questão: por qual motivo a leitura é tão importante? De acordo com Terra (2014, p. 52), “antes da sociedade industrial, na Europa no século XIX, a leitura era vista como um ócio das camadas

privilegiadas. Com as mudanças sociais decorrentes da industrialização, a leitura passou a ser considerada forma de ascensão social, de sorte que não saber ler ficou vinculado ao fracasso social”. Por certo, a possibilidade de ascensão social é a principal razão porque saber ler e escrever é tão importante na vida das pessoas desde então. Novamente nos referimos à Idade Média para recordar que, naquele período, normalmente, quem nascia pobre, morreria nessa mesma condição.

Depreendemos que as mudanças sociais iniciadas na Revolução Industrial tiveram como consequência a valorização da leitura devido à necessidade crescente de trabalhadores cada vez mais qualificados. Inferimos que hoje, depois da Revolução Digital, a leitura, em suas diversas formas, possui maior importância na sociedade contemporânea. Exigindo-se maior qualificação do homem para se inserir no mercado de trabalho de modo que provavelmente aquele que não sabe ler ficará à margem da sociedade. Na verdade, nem mesmo ser alfabetizado ou letrado garante essa ascensão social, mas acreditamos que pelo menos a educação pode oportunizá-la.

Nessa perspectiva, para demonstrar o valor da leitura na sociedade moderna, Cosson (2019) relata um caso em que uma escola falsificava diplomas do Ensino Médio para vender a jovens interessados em ter acesso ao Ensino Superior. Quando a fraude foi descoberta, muitos desses já estavam estudando em várias universidades, inclusive em cursos de grande concorrência. O autor aponta que o acontecido teve grande repercussão na mídia que focou em diferentes aspectos como, por exemplo, a falta de vigilância do Estado ou a falta de ética da escola, ou mesmo dos jovens. Passado esse momento de interesse midiático, o autor questiona qual a explicação para esses jovens, que não cursaram o Ensino Médio, terem sido aprovados no vestibular e nenhum professor ter percebido qualquer deficiência de aprendizagem deles durante o período universitário.

Para esclarecer esse fato, Cosson (2019, p. 32) apresenta a hipótese “de que esses jovens não chamavam a atenção porque o que mais se exigia deles na faculdade era que soubessem ler e, como sabiam ler, passavam despercebido os anos faltantes do ensino médio”. Eram leitores competentes que conseguiam eliminar qualquer dificuldade relacionada ao Ensino Médio por meio da leitura. Exatamente por isso, o autor compreende a leitura como uma competência tão valorizada na sociedade, havendo tantos programas do governo para acabar com o analfabetismo, principalmente para adultos, sendo neste caso fator importante de inclusão social.

Em nossa opinião, a hipótese apresentada pelo autor é a que melhor explica o sucesso daqueles jovens na faculdade sem que antes tivessem cursado o Ensino Médio.

Compreendemos que aquele jovem que adquiriu o hábito de ler pode se desenvolver de forma autodidata. Para este, os livros se transformaram em seu grande mestre. Pensamos que um dos objetivos da escola seja justamente esse: possibilitar ao aluno se tornar um pesquisador, buscando aprender por si mesmo. Ainda reconhecemos o valor da leitura como fator relevante de inclusão e, possivelmente, de ascensão social. Essa é a principal razão por que saber ler é tão importante na sociedade pós-moderna. Sobre isso Cosson (2019, p. 33) declara:

Aquele que não sabe ler não tem acesso aos diplomas, nem ao poderoso mundo das informações e certamente terá dificuldade de ler os filmes e outros produtos culturais que possibilitam uma formação alternativa à escola. Vive, assim, à margem de nossa sociedade e de tudo aquilo que ela oferece por meio da escrita [...] Saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive.

Acreditamos que o valor da leitura consiste em ampliar os horizontes ou possibilidades do leitor. Aquele que domina a leitura tem acesso a um novo mundo de informações, repleto de ferramentas de aprendizagem, tais como os livros, os filmes e, principalmente, a *internet*. Tudo isso possibilita uma formação alternativa à escola. Por conseguinte, concordamos com o autor que aquele que não sabe ler vive às margens da nossa sociedade e das inúmeras possibilidades que ela oferece.

O autor também menciona o caso intrigante das reportagens sobre adultos recém-alfabetizados. Para ele, tais reportagens são ingênuas ao justificar a motivação para um adulto aprender a ler. Nas matérias são apresentadas razões banais como escrever uma carta a um parente ou ler uma placa de ônibus. Tudo isso pode ser facilmente providenciado por outros meios sem ser necessária a alfabetização, entretanto, “O que o domínio da escrita lhe permite é uma nova forma de interação com o mundo do qual faz parte, mas não tinha meios para participar plenamente” (COSSON, 2019, p. 33). Em uma sociedade fundamentada em grande parte na escrita, parece-nos uma consequência natural à valorização do domínio da leitura e da escrita. Sobre essa questão, Soares (2000, p. 19) faz a seguinte consideração:

[...] em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom. Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação.

Diante dessa realidade, compreendemos a importância da garantia do acesso de todos à leitura, pois é o mínimo que se pode oferecer a alguém para que este tenha iguais condições

de oportunidade. Talvez possamos questionar esse “valor positivo absoluto” da leitura, dado que há muitas pessoas que possuem grande saber e cultura, mas que não sabem ler. Por certo, a cultura popular e a experiência de vida já produziram muitas pessoas com vasto saber. No entanto, o domínio da leitura e escrita é algo que somente vem a enriquecer cultural e socialmente o indivíduo.

Na citação acima, a autora menciona benefícios evidentes proporcionados pela leitura como o prazer de ler uma obra de ficção, ou o conhecimento e ganho cultural que ela pode nos conceder, ou ainda melhores condições de vida. Impedir que alguém tenha acesso à leitura é privar este dos benefícios que ela pode proporcionar, sobretudo é uma forma de marginalizar esta pessoa.

A competência leitora é fundamental na sociedade moderna, dado os seus benefícios tanto individuais como sociais. Então, por que não resumir as aulas de Língua Portuguesa e Literatura à atividade apenas de leitura? Por que não limitar o letramento literário à atividade de leitura para fruição?

2.3 Os quatro pressupostos da leitura para fruição

Ao tratar sobre a leitura e ensino de literatura na escola, Cosson (2018, p. 22) constata que “as atividades desenvolvidas oscilam entre dois extremos: a exigência de domínio de informação sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição”. O primeiro extremo endeuza a ordem, a sistematização do conhecimento, da informação e despreza o prazer. O segundo extremo, ao contrário, glorifica o prazer, repudiando a sistematização do conhecimento, pois as regras são vistas como limitadoras do prazer ou da liberdade. Conforme o autor, o imperativo do prazer seria uma característica mais presente no ensino fundamental. Em contraste, a ênfase no domínio de conhecimento seria um traço mais marcante do ensino médio.

O autor argumenta que esses dois modos de ensinar conduzem ao fracasso da formação de leitores competentes, por conseguinte do próprio ensino de leitura e literatura. Nas palavras de Cosson (2018, p. 23), “em qualquer que seja das situações acima descritas, estamos adiante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra”. Sobre o fracasso do ensino de literatura, Colomer (2003,

p. 127) afirma que “a crise do ensino dessa disciplina provinha da constatação do fracasso escolar, identificado com o fracasso da formação leitora”.

Admitimos a ideia de que o fracasso escolar tem suas raízes na má formação de leitores. Concordamos com Cosson (2018) no tocante ao motivo pelo qual a escola fracassa em sua missão de formar leitores competentes. Portanto, entendemos que o ensino de leitura focado apenas em um único elemento, quer seja o conhecimento, o prazer ou a liberdade, é um dos principais fatores que conduz a escola a um ensino que geralmente não propicia à formação de leitores.

A metodologia com cerne na aquisição de conhecimento é de longa data rejeitada pelos filósofos e teóricos do ensino, pois é associada imediatamente ao ensino tradicional. Entretanto, a metodologia com ênfase no prazer, defendendo o império da fruição, encontra certamente muitos simpatizantes. Por isso, nós resolvemos tratar aqui mais particularmente de sua abordagem. Sobre tal método, Cosson (2018, p. 26) declara que “não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária.” Na visão do autor, resumir o letramento literário a somente ler é a face visível de uma resistência ao próprio ensino de literatura. Por trás dessa defesa de que o importante é somente ler, haveria quatro pressupostos sobre leitura e literatura pertencentes ao senso comum e que não seriam exteriorizados nos discursos.

O primeiro pressuposto seria que, assim como os fatos, os livros falam por si. “Afim, se lemos as obras literárias fora da escola com prazer sem que nos sejam dadas instruções, por que a escola precisa se ocupar de tal forma de leitura?” (COSSON, 2018, p. 26). O que esse argumento defende é uma leitura livre de qualquer interferência, orientação ou mediação do professor. Ora, já que os livros falam por si mesmos, uma leitura formativa é completamente dispensável ou desnecessária. Com efeito, almeja-se a uma leitura funcional semelhante às que ocorrem fora da escola, nas quais não há nenhuma instrução de um mediador.

Essa perspectiva originou-se do chamado discurso social moderno que via, segundo Colomer (2003, p. 127), a leitura “como um ato cidadão, e livre da tutela eclesiástica primeiro e escolar depois, a que havia estado submetida. A leitura “funcional”, própria dos usos sociais, passava a opor-se à leitura “formativa”, própria da escola”. Tal discurso teve como consequência a defesa da desescolarização do ensino de leitura e de literatura, ou seja, a leitura realizada na escola não deveria mais ter fins de aquisição de conhecimento ou aprendizagem, mas apenas função de ócio e entretenimento.

Para Cosson (2018), a resposta a essa questão está no fato de que a leitura, realizada pelo aluno fora da escola, está condicionada pela maneira como a escola o ensinou a ler.

Assim, o ato de ler sempre traz as marcas do modo de ler ensinado pela escola. O autor entende que nem os fatos e nem os livros falam por si, mas são as interpretações que falam. Além disso, estas são mecanismos aprendidos na escola. Logo, a categoria de leitura que a escola almeja está além de apenas entretenimento:

A leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. (COSSON, 2018, p. 26-27)

Para nós, a leitura visa formar leitores competentes que dominem os mecanismos da linguagem, seja ela literária ou não. Um leitor capaz de entender e interpretar os mais variados textos, apto a se posicionar frente às diversas leituras, ora concordando, ora discordando, um leitor que interage com o autor na construção de sentidos, capaz de refletir sobre as temáticas que se apresentam durante suas leituras, em suma: um leitor que pensa por si mesmo. Ao destacarmos a importância de uma leitura formativa, não descartamos o contato direto e integral do leitor com a obra literária. “Ao contrário, o pressuposto básico é de que o aluno leia a obra individualmente, sem o que nada poderá ser feito” (COSSON, 2018, p. 27). Embora nessa dissertação proponhamos o uso de crônicas, textos que se caracterizam por serem curtos, defendemos o trabalho com esse gênero como um ponto de partida para se conhecer outros gêneros literários, tais como a novela e o romance. No caso desses últimos, é fundamental que sua leitura seja realizada na íntegra e não apenas com fragmentos textuais.

Conforme o autor, o segundo pressuposto consiste em entender a leitura como um ato solitário. Por conseguinte, a prática de leitura coletiva realizada na escola com finalidade de aprendizagem seria uma descaracterização do ato de ler. A leitura legítima seria aquela feita fora da escola sempre como um ato de entretenimento. A leitura escolar desvirtuaria esse propósito ao impor finalidades educativas, ou seja, a leitura não deveria ser usada com fins de ensino ou aprendizagem. Divergindo dessa perspectiva, Cosson (2018, p. 27) comenta que, por esse pressuposto, “não haveria sentido em se realizar a leitura na escola, porque seria desperdiçar um tempo que deveria ser usado para aprender. É claro que tal afirmação não leva em consideração outras formas de leitura que não a silenciosa”.

Como fica evidente, a premissa da leitura como um ato solitário enxerga apenas um modo de ler, ou seja, a leitura silenciosa. Isso se explica por compreender que a leitura realizada na escola deve espelhar o ato de ler realizado fora dela cujo fim seria sempre o ócio. Nas palavras de Colomer (2003, p. 127), “leitura funcional [...] através de atividades o mais

possível parecidas a seu uso exterior, tais como a leitura silenciosa em sala de aula ou a frequência à biblioteca escolar”. A leitura funcional seria aquela realizada apenas em nome do prazer ou da liberdade. Ler, portanto, é visto como um ato de liberdade. Isso resultou na defesa da libertação da leitura dos modelos escolares com ênfase na aquisição de conhecimento. Sobre a percepção do ato de ler como liberdade, Riter (2009, p. 55) compreende que o professor perdeu seu papel de orientador:

Ora, caso encaremos a leitura como apenas um ato de liberdade, podemos cair numa postura *laissez faire* de educação, à medida que o professor abre mão de seu papel de orientador. Afinal, se cada aluno tem a liberdade de ler o que quer, ele mesmo é o responsável por sua formação como leitor. Ele vai à biblioteca, ele escolhe o livro a ser lido, ele apresenta (quando é chamado a apresentar) sua visão da leitura, não havendo na sala de aula espaço para a interação entre diferentes leitores, entre diferentes níveis de leitura, visto que poucos (ou apenas um) terão lido aquele texto.

A leitura, mesmo quando realizada fora da escola, nunca é um ato feito apenas por prazer. Afinal, há muitas motivações diferentes que nos levam a ler. Além disso, a leitura é um ato cognitivo que sempre envolve alguma espécie de conhecimento e aprendizagem, aconteça isso de forma consciente ou não. Concordamos com o autor no sentido de que a leitura, feita somente em nome da liberdade, retira do professor o seu papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem. Pensamos que esse modelo de leitura incorre no equívoco de tratar o aluno como se já fosse um leitor maduro, cuja competência o habilitaria a escolher suas próprias leituras tanto na escola como fora dela.

No entanto, o aluno é um leitor em processo de formação, ao qual a orientação do professor é indispensável para transformá-lo em um leitor competente. Conforme Kleiman (2016, p. 12), “a compreensão, nessas etapas iniciais, não se dá necessariamente durante o ato de ler da criança, mas durante a realização da tarefa, na interação com o professor, ao propor atividades que criem condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo”. Como fica claro, a autora compreende o papel de orientação do professor como imprescindível à formação do leitor competente. Em outro momento Kleiman (2016, p. 36) afirma que “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”.

Para nós, a leitura somente será um ato de liberdade quando o leitor possuir certo grau de maturidade e competência que lhe possibilite fazer suas próprias escolhas de leitura. O que significa que a leitura, como um ato de liberdade, pressupõe um leitor maduro. A formação desse leitor é uma missão da escola. Nas palavras de Riter (2009, p. 55), “ler torna-se um ato

de liberdade, quando a escola, através da obrigatoriedade da leitura e de uma prática metodológica que assegure espaço para a reflexão e para o deleite, forma leitores qualificados”.

Em resposta ao pressuposto da leitura como um ato solitário, Cosson (2018) argumenta que a leitura, mesmo quando silenciosa, nunca é um ato solitário, mas um diálogo entre leitor e autor, entre leitor e texto. Além disso, o autor considera outras formas de leitura, por exemplo, a leitura em voz alta que “tende a ser um ato transitivo, posto que a voz se eleva para outros ouvidos”, assim, a leitura seria “um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2018, p. 27), ou seja, ela seria uma conversa não apenas entre o leitor e o escritor, mas um diálogo com toda a sociedade.

Sobre o terceiro pressuposto, Cosson (2018, p. 28) afirma que ele consiste em tratar “a literatura como uma experiência mística, uma epifania, daí sua intraduzibilidade”, ou seja, vê-se a experiência da leitura literária análoga a uma experiência religiosa na qual a abundância de sentimentos seria tão intensa que não haveria palavras capazes de expressá-la. Logo, o máximo que se poderia fazer diante do texto literário seria somente lê-lo para o próprio prazer, já que seria inútil tentar compartilhar os sentimentos ou interpretações. No entanto, conforme o autor, aqueles que realmente tiveram uma experiência mística na história ou alguma revelação sempre relataram e compartilharam suas impressões com os outros. Se assim não for, estaríamos diante do fracasso da própria linguagem humana.

A base da mistificação da experiência literária se encontra no “equivoco de tratar a leitura literária como uma atividade tão individual que não poderia ser compartilhada” (COSSON, 2018, p. 28). Defendemos que a leitura, seja literária ou não, possui tanto uma dimensão individual, quanto uma dimensão social, já que tanto autor como leitor compartilham as visões de mundo presentes na sociedade. Notamos como problemática essa visão mística da literatura porque a transforma em uma “deusa” tão transcendente que a experiência literária foge à realidade. Pensamos que também seja importante destacar o aspecto imanente da literatura, como uma experiência que perpassa toda nossa realidade. Portanto, o contato com a leitura do texto literário possibilita o oposto de intraduzibilidade. Proporciona momentos de interação, de partilhar da própria experiência, de compartilhar das interpretações provocadas pelo texto. Segundo Cosson (2018, p. 28), “é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores”.

O quarto pressuposto consiste em compreender a literatura como uma esfera mágica cujos segredos não devem ser revelados. Esse pressuposto se assemelha bastante ao anterior,

visto que também acaba por sacralizar a literatura. Assim, segundo Cosson (2018, p. 28), “argumenta-se que a leitura literária praticada na escola, também chamada análise literária, destruiria a magia e a beleza da obra ao revelar os seus mecanismos de construção”. Por essa noção, as obras literárias não devem ser objetos de análises ou de debates, pois isso quebraria a sua aura de sacralidade. No entanto, Cosson (2018, p. 29) declara que “mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha”. Depreendemos que, ao invés de destruir o encanto da literatura, a análise literária aumenta o interesse do leitor pelo texto literário precisamente por possibilitar maior compreensão de sua linguagem e estrutura.

Assumimos que a literatura existe para ser apreciada, para ser interpretada, compartilhada, discutida e reinterpretada. Estamos convictos que o leitor tem maiores deleites em suas leituras precisamente quando desvenda os mistérios do texto, quer sejam estruturais, quer sejam temáticos ou linguísticos. Percebemos que a leitura apenas para fruição ressalta a leitura como “uma viagem” e, nesse sentido, mira-se apenas os textos narrativos. Pois, o leitor viajaria pelos lugares referidos no texto. Esquece-se de que o prazer literário, sendo um prazer estético, encontra-se também no texto poético. Assim, há outros encantamentos na literatura que não apenas “viajar”. De acordo com Riter (2009, p. 53), “ler, portanto, não é apenas “viajar”, não é apenas passatempo. É mais. É a capacidade do maravilhamento com uma rima, com uma construção frasal, com a beleza que as palavras, muitas vezes recriadas ou usadas num sentido não literal, podem propiciar”.

O adepto da leitura apenas para fruição se esquece de mencionar a seu aluno que ler também envolve esforço e dedicação. Assim, segundo Azevedo (2004, p. 38):

Falam em algo “mágico”, num prazer “indescritível”, referem-se a “viagens” e coisas assim. Raramente, porém, talvez por não terem experiência, lembram-se de comentar, por exemplo, que a leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço e que o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação. O contato com adultos pseudoleitores e com idealizações infelizes a respeito da literatura e da leitura, de qualquer forma, tenho certeza, não tem contribuído para a formação de novos leitores.

Em nossa opinião, embora possua uma boa intenção, a idealização da leitura e literatura distorce a realidade para o aluno, já que não demonstra o esforço que a leitura exige. Desse modo, a formação do leitor competente é prejudicada. Isso ocorre justamente porque o aluno, quando aceita o convite da “viagem”, percebe que o discurso não condiz com a prática. Então, ele perde o interesse. Preferimos a analogia da leitura como um exercício de musculação, no qual a pessoa, ao iniciar as atividades, sofre bastante com as dores decorrentes

dos exercícios. No entanto, não desistindo da prática, a pessoa chegará a sentir muito prazer e alegria em exercitar o próprio corpo. Julgamos que ocorra algo semelhante com a leitura.

Como bem disse Meireles (1984, p. 32), “a literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição”. Portanto, “se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler [...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (COSSON, 2018, p. 29-30). Em suma, o que temos proposto é uma postura conciliadora entre as metodologias com ênfase no saber e aquelas com ênfase no prazer. Compreendemos que a síntese de ambas resulta em uma visão mais abrangente do processo de ensino e aprendizagem da leitura.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Nesse capítulo, versaremos sobre as questões relacionadas à alfabetização e ao letramento. Discutiremos em que aspectos esses dois processos são distintos. A partir do conceito de alfabetização, verificaremos o desenvolvimento do conceito de letramento e de que forma eles se relacionam. Em seguida, trataremos especificamente do letramento literário e do acesso à literatura como um direito pertencente a todos. Por fim, abordaremos os motivos pelos quais devemos trabalhar com o texto literário.

3.1 Alfabetização e letramento: distinções e interdependência

Os estudos mais recentes sobre leitura diferenciam alfabetização e letramento. Conforme Soares (2009), o letramento apontaria para um conceito mais amplo de um processo que envolve o uso e domínio da língua nos mais variados contextos sociais. Em outras palavras, o letramento seria o desenvolvimento de habilidades que envolvem a leitura e a escrita nas práticas sociais do cotidiano. Em contrapartida, a alfabetização consistiria no processo de aprender a codificar e decodificar o texto, ou seja, na aquisição do sistema de escrita.

Em termos comparativos, a palavra letramento é mais recente no vocabulário dos educadores brasileiros do que alfabetização. Isso é observado por Soares (2009, p. 15) ao afirmar que “*Letramento* é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80 [...] que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas”. Ainda segundo a autora, o termo letramento teria aparecido pela primeira vez no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* da autora Mary Kato (1986). A partir de então, a palavra letramento passa a ser usada por diversos pesquisadores.

Dado a relevância que o termo letramento adquiriu, entendemos que seja imperativo conhecer sua origem etimológica e o modo como ele evoluiu em seu significado. Desta maneira, o termo letramento “trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*. Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser” (SOARES, 2009, p. 17, grifos da autora). Por essa definição, notamos que a ideia de letramento está relacionada à condição de saber ler e escrever, portanto, evidentemente associada à alfabetização do sujeito.

Entretanto, observamos que em seu desenvolvimento o conceito de letramento transcende a noção da alfabetização, pois implica um domínio mais pleno da leitura e da escrita.

Agora, quais teriam sido as razões para o surgimento dessa nova palavra? Conforme Grando (2011), ao que tudo indica, a palavra letramento surge, no Brasil, durante os debates dos anos 80 sobre a problemática do analfabetismo. Nessa época, grande parte da população brasileira era analfabeta, porém, quando essa realidade começou a mudar, os estudiosos sentiram a necessidade de ter uma nova palavra contrária à ideia de analfabeto, assim passou-se a usar o termo letramento. Este entendido como a condição da pessoa alfabetizada, que, portanto, sabe usar a leitura e a escrita nos mais variados contextos sociais.

Entretanto, aparentemente o termo mais lógico para opor-se ao *analfabetismo* seria *alfabetismo*. Este foi o termo inicialmente usado por Soares (2011) por entender que ele possui o mesmo significado de *literacy*.

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29, grifos da autora).

Em um primeiro momento, Soares (2011) optou por traduzir *literacy* por alfabetismo, atribuindo a esta palavra o conceito de novas demandas sociais de uso da leitura e escrita. Como sabemos, a palavra alfabetismo será gradativamente substituída por letramento, porém o conceito por trás de ambas as palavras era o mesmo. Isso é confirmado pela própria Soares (2011, p. 29) ao afirmar que “após a publicação deste texto, em 1995, foi-se progressivamente revelando, na bibliografia, preferência pela palavra letramento [...] em relação à palavra alfabetismo”. Deste modo, a palavra alfabetismo perdeu a preferência dos pesquisadores. Todavia, por qual motivo teria ocorrido essa adesão à palavra letramento?

Em seu artigo, *Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos*, Soares (2004, p. 96) apresenta a seguinte explicação para essa mudança de vocábulo: “seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico”. Então, a escolha pela palavra letramento se deu em razão da necessidade de nomear práticas sociais de leitura e escrita que o conceito de alfabetização se mostrava incapaz de abranger. Assim, a autora compreende que já havia, na sociedade, uma tentativa de ampliar a ideia de alfabetização quando se criou a adjetivação *alfabetização funcional* ou quando se fazia declarações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever,

alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar” (SOARES, 2004, p. 97).

Compreendemos que o conceito de letramento se desenvolveu da ampliação do conceito de alfabetização e que, por isso, eles são muitas vezes confundidos. Então, percebemos ser importante diferenciar tais conceitos de forma precisa, mas sem dissociar um processo do outro. Segundo Soares (2004, p. 14), no artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, “a entrada da criança [...] no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita [...] o letramento”.

Segundo Soares (2004), seria um erro desvincular alfabetização e letramento. Primeiro porque são processos simultâneos e segundo porque há uma interdependência entre ambos. Portanto, um depende do outro para que ocorram com sucesso. Nas palavras de Martins (2006, p. 31-32), “o debate “decodificação *versus* compreensão” parece estar se esvaziando. Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível”. Por isso, entendemos que a interdependência entre esses dois processos é comprovada pelo fato de a alfabetização ser desenvolvida através de práticas sociais, ou seja, por meio do *letramento*. Em contrapartida, este somente pode acontecer por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, por meio da alfabetização.

Diante disso, é preciso reconhecer a especificidade da alfabetização. Assim, Soares (2004, p. 16) define a alfabetização “como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” e ao letramento “como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”. A autora ainda ressalta que a alfabetização deve ser desenvolvida num contexto de letramento.

Percebemos a importância dessa distinção dos dois conceitos para que o letramento não acabe com a particularidade do processo de alfabetização. Parece-nos ser fundamental termos uma definição clara sobre o que é letramento. Nesse sentido, Soares (2009, p. 47) define o letramento como sendo o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Segundo a autora, letramento não é apenas saber ler e escrever. Evidentemente, quando se diz ‘apenas’ significa que é isso também, mas não apenas isso. Por conseguinte, para nós, o letramento pressupõe a alfabetização.

Então, podemos dizer que a alfabetização seria uma espécie de letramento, porém em uma dimensão mais restrita, que implica somente saber codificar e decodificar as palavras. Já o letramento, em sentido amplo, implica ser alfabetizado e ter domínio da leitura e escrita nas relações sociais. Portanto, a alfabetização é condição necessária para ocorrer o letramento mais amplo do domínio da leitura e escrita nas interações sociais. Daí, podemos entender que o letramento é tanto algo individual como social, pois, evidentemente, ele pressupõe indivíduos envolvidos em relações sociais. Em outras palavras, o letramento se concretiza em práticas sociais. Pois, conforme Soares (2004, p. 72), “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”.

Diante do exposto, compreendemos que o letramento não consiste nas habilidades de leitura e escrita, mas sim o uso que se faz delas em determinado contexto social, conforme as intenções do sujeito. Por isso, a alfabetização é apenas parte do processo de letramento. Essa é a percepção de Kleiman (1995) que compreende o letramento como um conjunto de práticas sociais que vão além da leitura e escrita. A autora relaciona o letramento aos grupos sociais em atividades que extrapolam a escrita. Cada um desses grupos seria uma agência de letramento, sendo a *escola* a mais importante agência de letramento. Para a autora, a escola falha porque se preocupa somente com um tipo de letramento, que é a alfabetização ou processo de aquisição de códigos. Ela cita, como exemplo de outras agências de letramento: a família, a igreja, a rua como local de trabalho, possuindo diferentes perspectivas de letramento.

Ainda segundo Kleiman (1995), o letramento da escola é parcial, já que ela é apenas uma das muitas agências de letramento. Seu letramento seria também equivocado, dado que se fundamentaria na ideia de letramento autônomo. Este implicaria uma só maneira do letramento ser desenvolvido. Em outras palavras, o letramento autônomo concebe a escrita como um produto acabado ou completo, que não dependeria do contexto social para a produção de significados. Combatendo o letramento autônomo, Kleiman (1995) aponta o modelo ideológico que concebe o letramento como uma prática concreta e social. Portanto, a autora ensina que todas as formas de letramento são práticas não somente culturais, mas estão ligadas a estruturas de poder de uma sociedade.

Nós concordamos que há muitas agências e diferentes tipos de letramento na sociedade. Por fim, gostaríamos de dizer que entendemos a alfabetização como um processo importante de aquisição da língua escrita e o letramento como um processo fundamental de

desenvolvimento das habilidades de uso da língua (oral e escrita) nos variados contextos sociais.

3.1.1 O Letramento Literário - garantindo o direito à literatura

A função essencial da literatura é “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2018, p. 23). Essa afirmação reivindica que reconheçamos o valor do texto literário e a relevância de trabalhar o letramento literário na escola. Nós acatamos essa premissa de que a literatura, de alguma forma, possui o poder de nos humaniza. Sendo assim, entendemos que seja fundamental possibilitar o acesso do aluno ao texto literário, evidentemente, sem excluir outros textos de outras esferas. Entretanto, se a literatura pode nos humanizar, seria uma injustiça cercear o direito de alguém ao acesso à literatura, seria uma ação contra o homem que impediria o desenvolvimento de suas potencialidades.

Reconhecendo esse valor indubitável da literatura, Candido (2011) defendeu o acesso à literatura como sendo um direito indispensável do ser humano. Deste modo, entendemos que seja interessante observar como o autor fundamenta sua defesa. Primeiro, ele constrói sua noção do direito alicerçada na ideia de igualdade.

De um ângulo otimista, tudo isso poderia ser encarado como manifestação infusa da consciência cada vez mais generalizada de que a desigualdade é insuportável e pode ser atenuada consideravelmente no estágio atual dos recursos técnicos e de organização. Nesse sentido, talvez se possa falar de um progresso no sentimento do próximo, mesmo sem a disposição correspondente de agir em consonância. E aí entra o problema dos que lutam para que isso aconteça, ou seja: entra o problema dos direitos humanos. (CANDIDO, 2011, p. 174)

Para o autor, na sociedade já existiria o sentimento de que a desigualdade dos bens materiais é insuportável. Ainda haveria o sentimento de que tal desigualdade pode ser “atenuada” no contexto atual da sociedade moderna. No entanto, ainda que esses sentimentos existam, não aconteceria um agir em consonância com eles, ou seja, todos se sensibilizam no discurso com a desigualdade, mas não agem contra ela. Por isso, Candido (2011, p. 173) identifica certa hipocrisia generalizada na sociedade: “a insensibilidade em face da miséria deve ser pelo menos disfarçada, porque pode comprometer a imagem dos dirigentes. Esta hipocrisia generalizada, tributo que a iniquidade paga à injustiça, é um modo de mostrar que o sofrimento já não deixa tão indiferente à média da opinião”.

Pensamos que seja legítima a preocupação do autor com a questão da desigualdade social. Concordamos que, se nos limitarmos a somente falar contra a desigualdade social,

incurramos na hipocrisia, que não passa de “um tributo que a iniquidade paga à injustiça”. Notamos que para o autor, se há uma injustiça, existe uma dívida para com alguém. Todavia, um discurso vazio que não se traduz em ação apenas aumenta a iniquidade da sociedade. Assim, Candido (2011) terce sua crítica tanto à esfera pública quanto à privada, apontando a hipocrisia generalizada tanto entre políticos quanto entre empresários. Como já mencionado, entendemos que o acesso à leitura sistematizada pela escola consiste numa forma de garantir tanto a inclusão como a mobilidade social, ou seja, a educação é algo indispensável para diminuir as desigualdades.

Em segundo lugar, o autor fundamenta sua percepção do direito à literatura com base na necessidade do indivíduo. Já que todos os homens possuem as mesmas necessidades, seria somente pelo reconhecimento do direito do outro que o problema da desigualdade pode ser resolvido. Nas palavras de Candido (2011, p. 174), “porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. Essa me parece à essência do problema, inclusive no plano estritamente individual”. Obviamente para Candido (2011, p. 174), o problema da desigualdade tem raízes no egoísmo humano, sendo “necessário um grande esforço de educação e autoeducação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo”.

Entretanto, como saber quais direitos são indispensáveis? Para isso, o autor apresenta uma distinção entre *bens compressíveis* e *bens incompressíveis* do sociólogo francês, Padre Louis-Joseph Lebret. A ideia da palavra incompressível consiste em um volume que não pode ser diminuído mesmo submetido à pressão. Logo, bens compressíveis seriam aqueles que nem todos necessitam usufruir, já os bens incompressíveis seriam aqueles que todos precisam desfrutar. Segundo Candido (2011, p. 175), “certos bens são obviamente incompressíveis, como o alimento, a casa, a roupa. Outros são compressíveis, como os cosméticos, os enfeites, as roupas supérfluas. Mas a fronteira entre ambos é muitas vezes difícil de fixar”. Por essa lógica, o autor chega à questão se a literatura seria um bem incompressível:

Nesse ponto, as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde [...] Mas será que pensam que seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven? (CANDIDO, 2011, p. 174)

Observamos que o autor discorda que os direitos indispensáveis estejam limitados aos bens essenciais associados à sobrevivência do homem. Por isso, questiona se a literatura e a

arte, de modo geral, não seriam também *bens incompressíveis*. Para incluir a literatura entre os direitos, Candido (2011, p. 176) concebe-a em seu sentido mais amplo: “Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção”.

Concordamos que a literatura seja uma necessidade universal, pois não houve povo, em nenhuma época, que não tenha se expressado, entre outras manifestações artísticas, através da arte da palavra. Também compreendemos a literatura como um direito indispensável do ser humano, pois, segundo Candido (2011, p. 177), “se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”.

A necessidade humana de transcender sua própria realidade faz com que o homem fuja para o universo da ficção, da poesia e da dramaturgia. Nessa perspectiva, a literatura, concebida como um bem incompressível, um direito indispensável, tem, portanto, o poder e a função primordial de humanizar o homem. Nas palavras de Candido (2011, p. 177), “ela é ator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”. Assim, concordamos com o autor que a função educadora da literatura é tão importante quanto à função da família, dos grupos sociais e da escola.

Inferimos que o poder de humanização da literatura é a razão principal para que ela seja considerada um direito de todos. Pensamos o conceito de humanização como sinônimo de educação para a vida. A seguir, apresentamos a definição de Candido (2011, p. 182) para o conceito de humanização:

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

Notamos que a humanização é um processo de desenvolvimento que abrange a dimensão cognitiva, emocional, estética e ética do ser humano. A consequência desse processo seria sermos mais “compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Em suma, a pessoa humanizada seria aquela que sabe se colocar no lugar do

outro e que, portanto, reconhece os direitos das outras pessoas. Dentre esses, está o direito à literatura. Segundo Rodrigues (2016, p. 137), “o direito a ler clássicos, ouvir boas músicas também deve ser considerado como indispensável para o ser humano, pois mantém o equilíbrio necessário para a vida. A literatura é, portanto, um bem incompreensível, que garante a integridade espiritual”.

A literatura é, na nossa compreensão, um bem essencial à vida humana, pois se constitui em uma necessidade emocional e espiritual do homem. Sendo, portanto, o seu acesso um direito de todos. Estamos certos que a literatura possui a função educadora de nos aperfeiçoar em nossa capacidade de pensar, de sentir, de nos relacionar com o outro e com o mundo. Deste modo, estamos convencidos de que o processo de humanização perdura por toda a vida da pessoa.

Em razão da sua função educadora, a leitura do texto literário deve estar no centro das atividades na sala de aula. Segundo Cosson (2018, p. 23), “é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história da literatura”. Defendemos que o letramento literário priorize a leitura do texto. Pois, a leitura é mais importante que estudos informativos sobre teoria ou história da literatura. Entretanto, após essa leitura imprescindível, sabemos que esses estudos informativos também fazem parte do processo de letramento literário.

Ao tratar da forma como o letramento literário acontece no Ensino Fundamental, Cosson (2018) critica o fato do conceito de literatura ser muito amplo, de maneira que quase tudo é visto como literário. O autor nota que, em regra, para se definir o que é literário são usados dois critérios: a temática e a linguagem. A situação se agravaria, pois, os textos selecionados “devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente em ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e divertidos” (COSSON, 2018, p. 21). Essa perspectiva da literatura, segundo o autor, teria como consequência a limitação dos textos literários à atividade extraclasse. A preferência seria dada aos textos jornalísticos sob o argumento de que o texto literário já não serve como modelo para a língua padrão, nem para a formação do leitor.

Ainda segundo o autor, para se justificar o não uso do texto literário, argumenta-se que é necessário trabalhar com a diversidade de textos para desenvolver a competência de comunicação do aluno. Para nós, a análise crítica de Cosson (2018) é coerente e precisa. Não divergimos de que o aluno precisa conhecer a diversidade dos gêneros textuais, mas acreditamos que a literatura tenha um papel importante a ser desempenhado em meio a essa

diversidade. Por conseguinte, discordamos que o texto literário não seja útil como modelo para a língua padrão ou adequado para a formação leitora. Além disso, sabemos que a maioria dos nossos alunos somente terá oportunidade de conhecer obras literárias na escola, de modo que, se excluirmos a leitura literária da escola, excluimos a literatura da vida do aluno.

Defendemos que a escola precisa viabilizar o encontro do aluno com o texto literário, possibilitando uma leitura significativa que tanto propicia o prazer quanto o conhecimento, superando também a noção de que basta ler qualquer texto. Como já mencionamos, o letramento literário deve ser “uma maneira de ensinar que [...] permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2018, p. 23). Para o autor, a leitura não pode ser realizada na sala de aula de uma forma assistemática. Uma leitura assistemática se resume na leitura de fragmentos textuais, de maneira que uma obra literária nunca é lida em sua íntegra. Em contraste, uma leitura sistemática é aquela em que a obra literária é lida em sua plenitude. Tal sistematização da leitura é de suma importância. Pois, segundo Cosson (2018, p. 23), a leitura “é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”.

Observamos que o problema da má-formação de leitores não está na escolarização da literatura. Pois, conforme Cosson (2018, p. 23), “o letramento literário é uma prática social, e como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma”. Como prática social, a leitura literária exerce um papel importante na formação do leitor, pois o coloca diante de diversificadas situações de interações e de visões de mundo distintas e, por vezes, antagônicas. Nesses diálogos (ao ler, discutir e compartilhar o texto literário), há a possibilidade que apareçam inúmeras interpretações com as quais o aluno entra em contato em um processo participativo, reflexivo e deleitoso.

Paulino (1998, p. 16) define o letramento literário: “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. A sua percepção de leitor literário é a seguinte:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada,

em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 1998, p. 56)

Na percepção da autora, a formação do leitor literário implica o desenvolvimento de pelo menos cinco competências. Primeiro, que o leitor saiba selecionar suas próprias leituras de conformidade com os seus anseios, desejos e objetivos. Segundo, o leitor deve ser capaz de apreciar “construções e significações verbais de cunho artísticos”. Terceiro, que faça dessa apreciação “parte de seus fazeres e prazeres”. Assim, o leitor literário possui sensibilidade artística de modo que, movido pelo prazer, tem certo compromisso cotidiano com a leitura. Em *quarto*, o leitor compreende e aceita o pacto ficcional da literatura. Por último, conjectura-se o leitor literário como alguém que sabe “usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários”.

Acreditamos que essa última competência, mencionada pela autora, seja a de maior importância à leitura do texto literário para sua adequada assimilação porque evidentemente ele não deve ser lido de qualquer modo. Tais estratégias, mencionadas por Paulino (1998), envolvem a capacidade de reconhecer diversas marcas linguísticas de “subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade”, como também aspectos “fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção”.

Certamente há vários níveis de leitor literário. A caracterização feita pela autora implica um leitor maduro ou quase ideal. Esse ideal é o que se almeja na formação literária e, sem dúvida, não se alcança isso resumindo o letramento literário à atividade de simples leitura do texto, pois segundo Silva e Silveira (2011), o letramento literário não tem como finalidade somente a aquisição de habilidades de leitura, mas também a compreensão e ressignificação dos textos no processo de interpretação do leitor-autor.

Por fim, segundo Cosson (2018), se desejarmos formar leitores aptos à experiência de humanização da literatura não é suficiente somente ler. A simples leitura dos textos literários em sala de aula sem compartilhá-los com outros, sem haver troca de experiências e de interpretações não é suficiente para formar leitores competentes. Por isso, assumimos que o letramento literário é fundamental para formação do leitor competente e formação das comunidades de leitores, nas quais os textos literários serão discutidos e compartilhados.

3.2 Por que a leitura do Texto Literário?

Em *Leitura do texto literário*, Terra (2014) discute sobre por que trabalhar particularmente com o texto literário. O que a literatura teria a oferecer diferente, por

exemplo, da leitura de um jornal? De acordo com Cosson (2019, p. 52), “os meios percorridos e as formas assumidas pelo discurso literário [...] tornam o texto literário um espaço complexo”. Logo, um texto mais difícil de entendimento para o aluno. Por que então nos ocuparmos da leitura do texto literário?

Segundo Terra (2014, p. 7-8), a leitura seria, “uma atividade multifacetada, o que significa que as estratégias usadas na leitura não são as mesmas para todo tipo de texto: não se lê uma receita culinária da mesma forma que um romance”. Para o autor, sendo a leitura uma prática social, há diversas formas de ler determinadas segundo os objetivos do leitor na sua interação com o texto.

Cada leitura teria, portanto, suas próprias estratégias. Como exemplo, o autor cita a leitura de um jornal em que o leitor seleciona o texto que lhe interessa ou simplesmente lê partes do texto em busca da informação que deseja. Já diante da leitura de um artigo de opinião, a ação do leitor seria qualificada pela adesão ou não das ideias apresentadas no texto. Conforme o autor, entre as diversas formas de ler, a leitura literária seria um modo especial, já que a linguagem literária tem suas particularidades que a distinguem das outras espécies de textos.

Diante do exposto, depreendemos que seja fundamental o contato do aluno com a literatura para possibilitar que ele se aproprie da linguagem literária, de modo a estar pronto para assumir o desafio imposto por essa categoria de leitura. Entendemos que seja significativo “tratar do lugar da literatura na formação do leitor e dos objetos da leitura literária” (COSSON, 2019, p. 46). O texto é certamente o objeto da leitura mais importante. Assim sendo, pensamos ser de suma relevância refletir sobre o que é texto.

A etimologia da palavra texto, segundo Terra (2014, p. 65), “provém do latim *textus*, que, por sua vez, está ligada ao verbo *tecere* (tecer, fazer tecido, entrançar, entrelaçar), portanto texto é algo que foi tecido, entrelaçado por meio de palavras”. Entretanto, o autor entende que o texto é mais que um agrupamento de frases porque haveria muitas informações que apenas são sugeridas pelo texto e que ficariam na dependência do conhecimento prévio do leitor. Para o autor, a comunicação teria por base os textos e não frases, porém existem situações, como no caso das frases de aviso, em que uma frase corresponde a um texto.

Segundo Terra (2014), sua concepção de texto se fundamenta nos estudos da linguística textual. Em um sentido mais amplo, assumimos a definição da semiótica, em que o texto é “um objeto de significação formado por um conjunto de elementos estruturados e captados pelos sentidos que estabelece comunicação entre um destinador e um destinatário, podendo manifestar-se em várias formas semióticas (alfabética, filmicas, pictóricas etc.)”

(TERRA, 2014, p. 63). Desse modo, conforme Cosson (2019, p. 52), “o texto passa a ser menos um objeto claramente delimitado em sua forma física, como é o paradigma do livro, e mais o resultado de um fazer, uma configuração que emerge do processamento de signos feito pelo leitor”.

Entretanto, o que seria um texto literário? Sem querer nos aprofundar demasiadamente, abordaremos este assunto sobre o que constitui um texto literário. Ao tratar deste tema, Cosson (2019) apresenta dois critérios para um texto ser incluído no discurso literário. O primeiro seria a experiência da leitura como constituidora do literário. Nesse caso, a ênfase está no leitor. Segundo o autor, o que diferenciaria a experiência da leitura literária de outras leituras seria o modo de ler em função da elaboração artística do texto. Quanto mais elaborado artisticamente o texto, mais ele proporcionaria à experiência de uma leitura estética. Em paralelo, o texto não literário se caracterizaria pela leitura eferente, que estaria mais focada no domínio de conhecimento, informação ou alguma instrução. Essa peculiaridade do texto literário é reconhecida por Colomer (2003, p. 89, 93) ao afirmar que o texto literário se caracteriza por “um uso estético, diferente das formas transacionais de transmissão da informação”, visto que é “um texto de codificação plural”.

O segundo critério seria a literariedade presente ou não em um texto. De acordo com Cosson (2019, p. 55), a literariedade consistiria no “elemento ou conjunto de elementos estilísticos/linguísticos que distinguem o texto literário do não literário”. Por sua vez, Menezes (1993, p. 13) declara que “o valor do significado está essencialmente radicado na ficção, no suceder fictício; o valor da expressão está essencialmente radicado na linguagem. Sem intenção estética aplicada à linguagem não existe literatura, porque não há dimensão artística”. Portanto, o autor entende que o texto literário se constitui como tal por possuir um valor semântico e um valor formal.

Em nossa ótica, é justamente esse valor formal ou de expressão do texto que implica em sua literariedade, compreendida como seu aspecto artístico que possibilita a leitura estética. Contribui também para a literariedade do texto seu valor semântico, que é tanto uma construção do autor ao produzir o texto como uma construção do leitor ao lê-lo. Assim, segundo Cosson (2019, p. 55), “o leitor cumpre papel fundamental na construção do literário, mas esse papel não pode nem deve ser dissociado de elementos que compõem o texto. Dessa forma, com base nos dois limites, podemos dizer que ler o texto literário é reconhecer nos textos aquilo que o faz literário”.

Voltando à questão por que trabalhar com o texto literário, Colomer (2003) destaca que várias pesquisas da psicologia cognitiva apontam que as crianças adquirem muitos

conhecimentos sobre a escrita a partir dos contos e do folclore. Isso demonstra como a literatura é uma ferramenta poderosa na formação leitora do aluno. Segundo Colomer (2003, p. 85), tais pesquisas teriam comprovado que o esquema narrativo literário “é muito rapidamente dominado em nossa cultura e que o leitor utiliza esse conhecimento para entender e recordar as histórias”. Esses estudos também investigaram se a forma como a literatura chega à criança influenciaria significativamente o desenvolvimento de sua competência narrativa. As evidências apontaram no sentido de que, independentemente da forma (oral, escrita ou audiovisual), o receptor age de modo igual nos processos de compreensão, independente das formas que as narrativas adquirem.

Conforme as pesquisas da psicologia cognitiva foram avançando nos processos de elaboração do significado, tornou-se mais claro “a importância da ficção para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo”, isso porque “a forma imprecisa de mistura realidade e fantasia durante os primeiros anos de vida, contribui para que a literatura seja um meio poderoso de ampliar a experiência limitada das crianças” (COLOMER, 2003, p. 88). O texto literário, portanto, tem um valor crucial para o desenvolvimento intelectual, emocional e social do aluno. Assim, segundo Colomer (2003, p. 89), “quando as crianças aprendem que as histórias são ficção, assimilam que o são unicamente em sua especificidade, enquanto que os esquemas de valores recorrentes, as expectativas estáveis que formam parte de sua cultura própria, já passaram a configurar seus esquemas de conhecimento”.

A literatura contribuiria decisivamente para o desenvolvimento humano porque seria ela uma forma de pensamento narrativo que, consoante Colomer (2003, p. 88), conjuntamente “com o pensamento lógico-científico, constituiriam duas modalidades de funcionamento cognitivo, as duas maneiras com as quais os humanos ordenam a experiência e constroem a realidade”, assim, a literatura, como forma de pensamento, é “necessária para a construção pessoal e cultural das crianças”.

A respeito dos clássicos da literatura, Machado (2002, p. 18) afirma que eles são “um legado riquíssimo, que se trata de um tesouro inestimável que nós herdamos e ao qual temos direito. Seria uma estupidez e um absurdo não exigir nossa parte ou simplesmente abrir mão da parte que nos pertence”. Para a autora, a leitura literária é uma experiência de reflexão na qual o leitor vive de modo simbólico a vida de centenas de personagens. Nessa perspectiva Machado (2002, p. 20) declara que “lendo uma história, de repente descobrimos nela umas pessoas que, de alguma forma, são tão idênticas a nós mesmos, que nos parecem uma espécie de espelho [...] Alguns livros acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias experiências”.

Os próprios obstáculos da leitura literária constituiriam um desafio que atrai o leitor, de modo que, consoante Machado (2002, p. 21), a leitura seria uma “exploração daquilo que é tão novo que parece difícil e, por isso mesmo, oferece obstáculos e atrai com intensidade. Como quem se apaixona. É uma delícia irresistível: ir se deixando fascinar”.

De acordo com Todorov (2009, p. 76), “a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver”. Desta forma, o autor reconhece que a literatura tem um papel fundamental a ser cumprido. Esse poder da literatura decorre de sua capacidade de utilização da palavra que transcende a função referencial da linguagem. Pois, conforme Guimarães e Batista (2012, p. 21), “a literatura implica reconhecer, entender e fruir elementos de natureza expressiva, conativa e poética que [...] exige do seu leitor muito mais participação do que aquela requerida em processos de interação verbal que destacam sobremaneira a função referencial da linguagem”.

Por fim, entendemos que a leitura do texto literário é essencial para o desenvolvimento cognitivo, cultural e social do aluno. Reconhecendo o valor do texto literário, discutiremos como a crônica pode vir a ser um instrumento imprescindível na formação do leitor.

4 A CRÔNICA - DA HISTÓRIA PARA A LITERATURA

Neste capítulo, abordamos a origem e o desenvolvimento da crônica no percurso do tempo. A partir de seu significado etimológico, procuramos notar como a concepção do gênero foi ganhando novos significados. Nessa perspectiva, analisamos o processo que aconteceu especificamente no Brasil e fez da crônica um gênero que adentrou a esfera literária. Percebemos que a crônica é um texto de difícil classificação, já que pode circular em mais de uma esfera e apresentar uma tipologia diversificada em razão dos diálogos possíveis com outros gêneros.

Ainda identificamos a característica essencial da crônica, ou seja, a propriedade que se ela perdesse, deixaria de ser crônica. Averiguamos quais outras características a crônica teria adquirido para tornar-se um gênero moderno tipicamente brasileiro. Discorremos sobre a relação da crônica moderna com o humor e sobre alguns recursos usados por ele para provocar o riso. Tratamos um pouco da vida e da obra do escritor Luís Fernando Veríssimo. Apontamos as duas vertentes do humor que o autor utiliza em suas crônicas e por fim, apresentamos alguns possíveis usos da crônica na sala de aula.

4.1 A crônica: etimologia e propriedade essencial

De acordo com Terra (2014), a palavra crônica originou-se do radical grego *chrónos* cujo significado é tempo. O autor entende que a propriedade essencial desse gênero consiste em sua temporalidade, ou seja, o tempo é uma característica ontológica da crônica. A própria etimologia da palavra aponta para essa associação da crônica com o tempo. Acreditamos que essa marca temporal seja uma especialidade distintiva da crônica. Afinal, ao abordar o tempo, ela pode discorrer sobre qualquer assunto, pois tudo acontece nos limites do tempo e do espaço. Conforme o autor:

A palavra crônica, segundo o *Dicionário Houaiss*, procede do latim *chronica*, cujo sentido é “relato de fatos em ordem temporal, narração de história que se sucedem no tempo segundo uma ordem”, sentido que até hoje se mantém em português. Crônica prende-se ao radical grego *kronos*, que significa tempo e que aparece em inúmeras palavras da língua portuguesa, como *cronologia*, *cronômetro*, *cronógrafo*, *sincronia*, *anacrônico*, etc., todas pertencentes ao campo lexical de tempo. (TERRA, 2018, p. 53-54, grifos do autor)

Definindo-se a crônica como um “relato de fatos em ordem temporal”, fica explícito que o conceito do gênero sempre esteve associado à noção de tempo. Assumimos ser essa a

primeira concepção do gênero em função da relação lógica do significante e do significado. Isso implica que a crônica era entendida como um relato de acontecimentos históricos. Ao longo dos séculos, observamos que a crônica sofreu muitas alterações em razão de novos contextos de produção.

Todavia, mesmo que a crônica tenha se transformado e nem sempre seja um texto narrativo, ela manteve a sua essência temporal como bem aponta Terra (2014, p. 145) ao afirmar que “a matéria-prima da crônica é, pois, o cotidiano; mas o modo como o cronista apresenta o cotidiano, as considerações que ele faz sobre os fatos narrados a distingue de outros textos jornalísticos”. Notamos que o autor classifica a crônica como sendo um gênero da esfera jornalística, mas que pode se sobressair pelo modo como o cronista trata o cotidiano. No entanto, não seria a crônica um gênero literário?

Segundo o autor, a crônica seria um gênero cuja classificação é problemática, já que pode pertencer tanto à esfera historiográfica como à esfera jornalística, podendo chegar à esfera literária. Em razão dessa particularidade da crônica, entendemos que a crônica possui um caráter híbrido tanto por circular em mais de uma esfera quanto por sua composição flexível que ora se assemelha a um conto, ora se assemelha a um poema, ora, a uma notícia, etc. Exatamente por seu caráter híbrido, a crônica consegue transitar entre as esferas mencionadas e a literária.

Assim, conforme Terra (2014), a crônica é normalmente publicada no jornal, em revistas ou em sites na *internet*, e a maioria permanece restrita à página do jornal, porém aquela que possui maior qualidade literária sobrevive ao tempo. Essa que não morre nas páginas de um jornal seria exatamente a que transita para a esfera literária. Inferimos que tal crônica não é literária porque foi publicada em um livro, mas por alcançar a dimensão artística, sendo aprovada pelo leitor em sua experiência de leitura estética.

Consoante o autor, contribuiu decisivamente para que a crônica fosse considerada gênero literário o fato de ter sido cultivada por grandes escritores da literatura brasileira como, por exemplo, Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade. Esses e outros escritores deram forma literária à crônica pela qualidade artística dos textos que produziram. Pois, segundo Terra (2014, p. 145), “uma crônica publicada em jornal, em espaço determinado, pode apresentar características literárias, devido ao uso especial que se faz da linguagem”.

Pensamos que seja fundamental investigar em maiores detalhes a evolução da crônica até chegar à esfera literária, visto que conhecer sua história pode nos ajudar a compreender suas múltiplas facetas e a entender a oposição daqueles que a consideram um texto paralelo à literatura, portanto, inferior.

4.1.1 A evolução da crônica: do histórico ao literário

De acordo com Coutinho (1986), em tempos remotos, a crônica era sinônimo de história, sendo, portanto, seu primeiro significado uma narrativa de caráter cronológico fiel aos fatos. Era, assim, que a crônica era compreendida na Idade Média e no período do Renascimento. Tendo sido o significado que predominou em vários idiomas europeus como, por exemplo, no inglês, francês, espanhol e italiano. Nessas línguas, a crônica permaneceu com o sentido de relato histórico. Era também o caso do português, mas, a partir do século XIX, a crônica começou a ganhar novos significados. Nesse contexto, como bem observa Coutinho (1986, p. 12), Domingos Vieira já definia crônica como “Anais pela ordem dos tempos, por oposição à história em que os fatos são estudados nas suas causas e consequências”. Desta forma, já se procurava estabelecer uma distinção entre o relato da crônica e o histórico.

Em nossa percepção, entendemos que a crônica nasceu da esfera historiográfica desde a Antiguidade, pois a cultura hebraica já possuía dois livros de crônicas entres seus textos sagrados. Tais livros relatam historicamente os fatos mais importantes da vida dos reis de Israel. Por isso, defendemos que a crônica era entendida como a história de um povo. Perpassando esse sentido da Antiguidade para a Modernidade.

Essa nos parece ser também a compreensão de Moisés (1983, p. 245) ao afirmar que, no começo da era cristã, a crônica era “uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, isto é, em sequência cronológica”. Ainda segundo o autor, a crônica só teria alcançado seu apogeu no século XII. Em Portugal, esse momento célebre da crônica teria ocorrido na época de Fernão Lopes. Na Espanha com Alfonso X, a crônica já apresentaria características literárias, embora ainda mais ligada à História.

Segundo Sá (1997), a crônica estaria relacionada à História de tal maneira que a carta de Pero Vaz de Caminha seria um exemplar do gênero. Contribuiria para isso o fato de Caminha registrar o circunstancial e, ao fazê-lo, estaria sendo um cronista no melhor sentido da palavra. Observamos que o autor reconhece o valor documental e histórico da carta de Caminha, mas lhe atribui características literárias que seriam precursoras da crônica moderna.

Para Coutinho (1986), como já mencionamos, a crônica começa a tornar-se um gênero literário de prosa no contexto brasileiro do século XIX. Em decorrência da prática jornalística, a crônica assimilaria novos significados, pois começaria a abordar temas menos relevantes e ligados ao cotidiano porque o mais importante seria nos revelar o que existe de grandioso nos

detalhes da vida, mas que de tão circunstanciais são aparentemente insignificantes. Como indica Sá (1997, p. 6), “a observação direta é o ponto de partida para que o narrador possa registrar os fatos de tal maneira que mesmos os mais efêmeros ganhem uma certa concretude”.

Sá (1997) ainda aponta que a crônica moderna seria fruto do trabalho do jornalista Paulo Barreto cujo pseudônimo era João do Rio. Este teria “construído uma nova sintaxe, impondo a seus contemporâneos uma outra maneira de vivenciar a profissão de jornalista. Mudando o enfoque, mudaria também a linguagem e a própria estrutura folhetinesca” (SÁ, 1997, p. 8-9). O autor ainda acrescenta que “João do Rio consagrou-se como o cronista mundano por excelência, dando à crônica uma roupagem mais “literária” que tempos depois será enriquecida por Rubem Braga” (SÁ, 1997, p. 9). Conforme Moisés (2002), no ano de 1800 ocorreu a publicação da primeira crônica no Brasil. Essa crônica inaugural teria sido publicada pelo francês *Jean Louis Geoffroy* em formato de folhetim no rodapé do jornal, onde se publicavam textos dos mais variados assuntos com a finalidade de entretenimento.

Para Pereira (1994, p. 28), “com o surgimento do Romantismo, em 1836, o conceito de “crônica” sofreu várias modificações [...] A variação conceitual dar-se-á a partir da relação que esses textos mantêm com um espaço determinado para sua veiculação nos jornais”. O autor entende que o conceito de crônica não se alterou pelo nível estético ou pela temática, mas em função de sua ligação com o rodapé do jornal. Pois, segundo Pereira (1994, p. 28), “é no rodapé, já no século XIX, que a crônica passa a ser redefinida. Mas alguns estudiosos [...] confundem-na, ainda mais, como o espaço jornalístico, passando a denominá-lo de folhetim, pelo simples fato de ambos serem publicados em rodapés”. O autor argumenta que nomear a crônica de folhetim apenas gerou confusão, pois folhetim designava mais precisamente o rodapé do jornal.

Inferimos que foi de extrema importância o fato de a crônica moderna nascer no contexto do Romantismo, dado que muitos romances também foram publicados nesse espaço do rodapé do jornal destinado ao lazer. Logo, o folhetim não foi um formato e nem um espaço exclusivo da crônica. Compreendemos que o compartilhar do mesmo lugar de publicação do romance romântico influenciou decisivamente as alterações sofridas pela crônica. Neste contexto, segundo Pereira (1994, p. 21), a crônica “passa a ter a sua ênfase centrada na linguagem literária, sem pretender organizar os fatos de forma cronológica. Na “ótica” literária, a crônica consegue conjugar várias formas de expressão no mesmo espaço textual”.

Portanto, concordamos com o autor que, nesse momento, a crônica muda sua ênfase, saindo o aspecto histórico e entrando o literário. Contribuiu isso para que a crônica adquirisse

diferentes formatos, ou seja, torna-se um gênero de caráter híbrido. Isso significa que a crônica não mais se limitou a apenas relatar fatos em sequência temporal. A temporalidade ainda permaneceu, mas de forma a discorrer sobre os assuntos mais banais do cotidiano. Por isso, a antiga crônica meramente historiográfica se enriqueceu no contato com o jornalismo e, sobretudo, no seu contato com a literatura.

De acordo com Candido (1992, p. 17), “foi no decênio de 1930 que a crônica moderna se definiu e consolidou no Brasil”. Deste modo, a crônica moderna somente se estabelece como um novo gênero literário em meados do século XX. Sobre esse assunto, Moisés (1983) destaca que, embora a crônica tenha se originado na França ligado ao jornalismo no século XIX, no Brasil ela assumiu um caráter genérico de tal modo que se tornou um gênero completamente diferente da crônica francesa. Tal diferença se deve ao fato de a crônica francesa nunca ter abandonado sua dimensão documental, enquanto a crônica brasileira adquiriu novos sentidos e formatos da esfera literária. Para Moisés (1983), a crônica brasileira seria detentora de uma singularidade sem precedentes em outros países, pois as suas múltiplas facetas não teriam nada semelhante em outras literaturas, a não ser em Portugal por influência dos nossos cronistas.

Reconhecemos que a crônica enriqueceu-se grandemente ao ser associada à literatura, sendo a sua singularidade decorrente dessa relação. Assim, em razão do labor artístico de grandes escritores brasileiros, a crônica migrou do jornalismo para a literatura. Preconizamos que a crônica transforma-se em um gênero literário quando “passa a garantir sua unidade estética quando ousa emprestar valores conotativos aos eventos sociais. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que a crônica é uma forma de narrativa capaz de recuperar expressões de pequenos fatos não determinados, e formalmente não-preconcebidos” (PEREIRA, 1994, p. 25). Portanto, na busca do efeito estético o cronista utiliza-se evidentemente do sentido conotativo da linguagem. Nessa relação entre o efeito estético e o sentido conotativo, conforme Pereira (1994, p. 21), “é que podemos entender o significado do gênero crônica e sua natureza literária”.

4.2 A crônica e seus atributos

Em nossa ótica, a evolução da crônica ao transitar entre o histórico, jornalístico e literário, fez dela um gênero híbrido e, conseqüentemente, de difícil classificação. Por certo, ela manteve sua característica primordial relacionada ao tempo. Pois, de acordo com Terra (2014, p. 145), “a matéria-prima da crônica é, pois, o cotidiano”. Para o autor, a crônica se

diferenciaria de outros textos jornalísticos pelo modo especial que o cronista aborda o cotidiano com humor, ironia e poesia. Portanto, entendemos que esse modo singular de tematizar o cotidiano consiste na característica principal da crônica moderna.

A crônica tanto pode criticar quanto divertir ou emocionar, versando sobre qualquer assunto por mais simples e banal que seja. Conforme Carlos Drummond de Andrade, citado por Terra (2014, p. 145), a crônica pode ter como assunto “um pé de chinelo, uma pétala de flor, duas conchinhas de praia, o salto de um gafanhoto, uma caricatura, o rebolado da corista, o assobio do rapaz da lavanderia. Pode ser tanta coisa”.

Observamos que o cronista se interessa por temas e coisas cotidianas que de tão simples podem nos parecer absurdas. Certamente faz isso para nos surpreender, causando espanto e admiração diante da vida. Pensamos que talvez o cronista apenas queira nos ajudar a refletir sobre a nossa atitude de normalidade diante da vida e a consequente perda da curiosidade e perplexidade da existência. Possivelmente o cronista deseje nos fazer pensar sobre a nossa própria insignificância ao despertar-nos para a grandiosidade da vida presente nas coisas corriqueiras. Deste modo, levar-nos a entender o sentido de nós mesmos e do mundo que nos cerca, pois a crônica, ao tratar de uma flor, pode nos ensinar a encontrar beleza e significado nos momentos paradoxalmente irrelevantes de nossa história.

Nessa perspectiva, Candido (1992, p. 13-14) afirma que a crônica pode servir de caminho para a humanização do leitor:

E para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura [...] Por meio dos assuntos, da composição solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorradeira, recuperar com a outra mão certa profundidade de significado e certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição.

Notamos que a crônica também serve de caminho para a literatura, já que o autor identifica no gênero o uso estético da linguagem, profundidade na abordagem dos temas e uma riqueza de forma que pode surpreender o leitor. Tal caracterização faz da crônica um gênero literário e, sobretudo, uma “discreta candidata à perfeição”. Então, compreendemos que a crônica se caracteriza pelo uso da linguagem coloquial, pela simplicidade e flexibilidade da forma, podendo se revestir de profundidade e elegância.

De acordo com Arrigucci (1987), outro atributo da crônica consiste na sua transitoriedade devido à origem jornalística. A crônica, nascida na página de um jornal,

estaria destinada a se perder no mesmo dia de sua publicação. Essa seria a propriedade de contingência da crônica, ou seja, ela poderá vir a ser literária e, somente assim, não perecer. Contudo, a maioria das crônicas seria transitória e morreria nas folhas de um jornal. Para o autor, a crônica lutaria contra sua própria natureza contingente para não falecer nas páginas do jornal. Nessa batalha, a crônica se tornaria vencedora quando conquistasse um mérito literário seja pela linguagem mais elaborada, seja por seu poder poético ou humorístico.

Para Arrigucci (1987), quando a crônica adquire atributos literários, ela se torna imperecível. No entanto, para que isso ocorra, o cronista deveria driblar os eventos cotidianos de forma a não afundar preso ao efêmero. A única saída do cronista seria a literatura, ou melhor, o uso dos recursos da linguagem estética de modo que as fronteiras entre os gêneros sejam superadas. Nas palavras de Arrigucci (1987, p. 55), “Com isso, às vezes a prosa da crônica se torna lírica, como se estivesse tomada pela subjetividade de um poeta do instantâneo, que mesmo sem abandonar o ar de conversa fiada, fosse capaz de tirar o difícil do simples, fazendo palavras banais alçarem voo”.

Na visão de Sá (1997), outra importante característica da crônica é a relação entre a realidade factual e a realidade ficcional. Conforme Sá (1997, p. 74), “o cronista deve "injetar um sangue novo" em "um fato qualquer, de preferência colhido no noticiário matutino, ou de véspera", trabalhando, pois, com um conceito de verossimilhança que liga a coerência interna do texto à coerência do fato comprovadamente acontecido”. Pensamos que esse aspecto de verossimilhança da crônica seja uma propriedade importante porque o cronista conta o fato sem a preocupação de retratá-lo fielmente. Na verdade, ele o reinventa, pois, conforme Sá (1997, p. 74), “nesse momento, o "prosador do cotidiano" também faz ficção”.

Por sua vez, Candido (1992) destaca a propriedade da crônica em tematizar o miúdo do cotidiano. Ela não teria uma linguagem rebuscada, mas procuraria pegar o miúdo, ou seja, os detalhes das coisas que nos passam despercebidos. Para o autor, a crônica abordaria temas que de tão pequenos não seriam tratados em um romance ou em uma novela. Todavia, nesses temas banais, a crônica apresentaria grandeza, beleza e verdade que podem nos surpreender.

O autor ainda discorre sobre outro atributo da crônica ao relacioná-la à poesia por seu lirismo. Em alguns casos, muitas crônicas possuiriam um tom poético, em outros, teriam um toque de humor ou a ambos. Isso teria sido consequência da crônica ter abandonado sua antiga intenção de informar para assumir o caráter de diversão. Desta forma, o autor destaca três características essenciais da crônica moderna. Nas palavras de Candido (1992, p. 15), “creio que a fórmula moderna, na qual 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”.

Na percepção de Terra (2014, p. 145), “a crônica é geralmente um texto pessoal, no qual o escritor faz suas observações, recria o mundo à sua moda, portanto, sem a preocupação de ser absolutamente fiel à realidade, o que o aproxima de um narrador de um texto ficcional”. Ainda segundo o autor, em razão do caráter híbrido da crônica, o leitor poderia confundir a crônica com o conto. Por isso, o autor apresenta duas diferenças principais entre a crônica e o conto. A primeira seria que o conto possui uma ênfase mais profunda em sua narrativa com personagens, tempo e espaço mais bem acabados. A segunda diz respeito ao narrador, pois o narrador do conto seria um ser ficcional, mas na crônica, o narrador é o próprio cronista. Concordamos com o autor que essas duas diferenças entre a crônica e o conto são norteadoras para que o leitor possa distinguir entre esses dois gêneros.

Em síntese, entendemos que a crônica se caracteriza por tematizar o cotidiano, registrando o circunstancial com elementos que podem envolver ironia, humor e poesia. Ela se caracteriza por ser contingente dado seu nascimento moderno nas páginas de um jornal, mas pode vir a ser literária, garantindo sua perenidade. Compreendemos que a crônica se caracteriza pela verossimilhança, pois estabelece uma relação entre um fato e sua recriação ficcional. Assumimos que a crônica possui uma linguagem coloquial, uma estrutura flexível, mas que pode tratar de temas com profundidade e elegância. Sendo um gênero adequado para se iniciar o trabalho com o letramento literário na sala de aula.

4.3 A crônica e sua tipologia

O hibridismo da crônica moderna é certamente uma das suas maiores particularidades. Conforme Martins (1984, p. 23), a crônica deslizaria “desde o poema, o conto, passando pela sátira, pelo burlesco ou pelo debate e a argumentação e beirando-se da reportagem, do comentário, ora com teor coloquial, outras vezes alcançando a reflexão, o lirismo”. A autora reconhece o aspecto multiforme da crônica que podem refletir, em sua estrutura e linguagem, diversos gêneros textuais. Diante disso, uma exata classificação dos tipos de crônica não é tarefa fácil, mas alguns estudiosos já propuseram algumas classificações.

Uma classificação da crônica nos é apresentada por Moisés (1983) que, considerando a semelhança com o conto e com o poema, classifica a crônica em dois tipos: a crônica-conto e a crônica-poema. Neste último caso, a relação da crônica com a poesia se faria por meio da ênfase no ‘*eu*’, ou seja, no aspecto subjetivo. O cronista tomaria, pois, emprestado a

subjetividade e o lirismo próprio da poesia. No caso da crônica-conto, ocorreria o inverso, dado que a ênfase se voltaria para o '*não-eu*'. Assim, a crônica-conto priorizaria o aspecto narrativo ao se interessar mais por eventos do que pela subjetividade do cronista, todavia isso não significa que ela esteja totalmente isenta de lirismo.

Notamos que a classificação de Moisés (1983) se fundamenta na distinção entre prosa e poema. Esse critério nos parece ser um bom princípio para a tipologia da crônica. Possibilitando-nos identificar esses dois tipos de crônicas que são, de certo modo, modelos essenciais da tipologia cronista. No entanto, tal critério é ainda muito genérico, acabando por restringir a crônica a apenas dois modelos.

Outra proposta de classificação da crônica foi realizada por Coutinho (1986) que postulou haver cinco tipos de crônicas: a crônica narrativa, a crônica metafísica, a crônica poema-em-prosa, a crônica-comentário e a crônica-informação. Assim, a crônica narrativa seria aquela que relata um fato, ou seja, seria a que mais se assemelha a um conto. Para Coutinho (1986), a assimilação do conto pela crônica se deve ao fato daquele ter perdido a ideia cronológica do tempo. O autor cita Fernando Sabino como exemplo de escritor que produziu a crônica narrativa. Então, entendemos que a crônica narrativa é aquela que, como indicada pelo próprio nome, relata um episódio, mas sem a preocupação com a linearidade dos eventos. Talvez, esse seja o tipo de crônica que mais predomina em nossa literatura.

A crônica metafísica seria o segundo tipo. Ela se caracterizaria pela realização de reflexões sobre o ser, o existir e o agir do homem. Observamos aqui a relação mais direta da literatura com a filosofia. Pois, o cronista se coloca na posição de um filósofo. Tais crônicas levam o leitor a repensar a própria vida, sua visão de mundo por meio da reflexão dos grandes temas que há séculos angustiam o homem. Coutinho (1986) aponta a Machado de Assis e a Carlos Drummond de Andrade como exemplos de cronistas dessa tipologia.

O terceiro tipo seria a crônica poema-em-prosa. Ela possuiria obviamente um caráter lírico ou poético como a sua marca principal. Na prática, ela seria um poema em forma de prosa. Conforme Coutinho (1986), tal crônica seria um local ideal para o artista expressar intensamente os sentimentos de sua alma diante do espetáculo da vida, tornando repletas de significados as histórias narradas. O autor apresenta Rubem Braga e Manuel Bandeira como exemplo de cronistas dessa tipologia.

O quarto tipo seria a crônica-comentário. De acordo com Coutinho (1986), ela estaria voltada aos diversos acontecimentos do cotidiano. Como indica o próprio nome, nela predomina o comentário do cronista sobre um fato. Machado de Assis e José de Alencar

seriam exemplos de escritores dessa tipologia. Na crônica-comentário, o escritor tece suas impressões que podem ser críticas, irônicas ou até engraçadas.

Por último, teríamos a crônica-informação. Para Coutinho (1986), essa seria o tipo de crônica que mais se assemelha ao seu sentido etimológico. Entendemos que a crônica-informação também poderia ser chamada de crônica jornalística já que o cronista discute nela os fatos cotidianos. Observamos que a fronteira entre a crônica-comentário e a crônica-informação é difícil de ser definida. Isso demonstra que nenhuma classificação da crônica seja totalmente exata. O próprio Coutinho (1986) compreende que qualquer classificação da crônica constitui-se apenas em um referencial, pois não existiria uma separação completa entre esses tipos de crônicas apresentados. Logo, uma crônica pode ter características de mais de um desses modelos estudados.

Uma classificação da crônica ainda mais específica é proposta por Martins (1977). Para a autora, a crônica pode ser tipificada em dez modelos: crônica-reportagem, crônica-conto, crônica-epigramática, crônica-poema, crônica-digressão, crônica-metafísica, crônica-sociológica, crônica-memorialista, crônica de viagem e a crônica fantástica. A crônica-reportagem seria, então, uma espécie de notícia lírica. Segundo Martins (1977, p. 55), nela não haveria "apenas uma linguagem de referência ou informação, mas a notícia lírica, o fato coruscante de subjetividade, favorecendo o desdobramento da alma do cronista ou sua crítica irônica à sociedade".

Na perspectiva de Martins (1977, p. 56-57), a crônica-conto seria aquela que "acentua o aspecto narrativo, mesmo sem muita preocupação com a estrutura, o cronista passa a ser apenas o narrador, o historiador de um episódio ou fato, quando o acontecimento passa a primeiro plano". Percebemos esse modelo de crônica como um dos mais recorrentes na literatura brasileira. Ao enfatizar a narração de um fato, concordamos com a autora que o trabalho do cronista se assemelha ao labor de um historiador, evidentemente resguardado as devidas proporções.

Outra versão da crônica seria a crônica-epigramática que através de jogo de palavras apresentaria uma sátira às situações. Conforme Martins (1977, p. 60), "satirizando situações e fazendo o leitor sorrir, através de um jogo de palavras [...] Numa crônica epigramática reside toda a essência da ironia, quando há o rompimento da informação descambando para a originalidade crítica". Então, ironia, sátira e crítica é a especificidade dessa modalidade. Ainda haveria a crônica-poema que, para a autora, também poderia ser chamada de poema em prosa em função do modo como utiliza a linguagem.

Na concepção de Martins (1977), a crônica apareceria ainda em outras seis versões: a crônica digressão cuja característica principal seria a pluralidade de temas; a crônica-metafísica que teria, evidentemente, um teor filosófico; a crônica-sociológica possuiria um tom dogmático ou doutrinário; a crônica-memorialista relataria os fatos de diferentes épocas sob uma interpretação histórica simultaneamente subjetiva do cronista; a crônica de viagens que representaria as paisagens e personificaria os lugares e a crônica-fantástica que apresentaria relatos que superam o limite do irreal.

Comparando a classificação dos três autores, observamos que existe uma diversidade de formatos que a crônica moderna assumiu no contexto da literatura nacional. Compreendemos o hibridismo da crônica como algo positivo, que enriqueceu tanto o gênero como a própria literatura. Isso também nos enriquece, pois, possibilita-nos novas experiências de leitura. Notamos um ponto em comum entre os três autores que diz respeito à sua concordância na existência da crônica-poema e da crônica-conto. Mudando apenas a nomenclatura usada por cada autor, mas a essência é a mesma.

4.4 A crônica e o humor

Um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento da crônica moderna foi sua relação com o folhetim. Conforme Meyer (1992, p. 96), o folhetim nomeava um “lugar preciso do jornal: *rez-de-chausée* – *rés-do-chão*, rodapé, geralmente da primeira página. Tem uma finalidade precisa: é um espaço vazio destinado ao entretenimento”. Deste modo, observamos que a crônica moderna nasce mantendo uma forte relação com o humor, já que era publicada nesse espaço dedicado exclusivamente ao divertimento. É interessante esse espaço do jornal também ser designado de *rés-do-chão*, ou seja, coisa do chão. Isso demonstra que o rodapé do jornal era visto como local menos importante do periódico, de maneira que nele os temas mais frívolos poderiam ser abordados.

Meyer (1992) compreende que nessa ‘*rés-do-chão*’ já foi plantada a semente de tudo o que a crônica brasileira seria no futuro, precisamente por causa dessa interação com o humor no rodapé de um jornal. Disso, compreendemos que o humor é a moldura da crônica moderna. Dito de outra forma, o humor constitui um dos atributos mais intrínsecos da crônica, de modo que se ele lhe for retirado, o que sobra será um gênero descaracterizado.

O crítico literário Arrigucci (1987, p. 57) reconhece o humor como uma das causas que podem fazer da crônica jornalística um texto literário, visto que a crônica adquire “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”. Assim, entendemos o humor como um dos recursos essenciais à crônica literária, sendo outro importante a elaboração artística da linguagem que consiste em sua força poética.

Por sua vez, Candido (1992, p. 15) aponta o humor como algo intrínseco à crônica:

Ao longo deste percurso, foi largando cada vez mais a intenção de informar e comentar (deixadas a outros tipos de jornalismo), para ficar sobretudo com a de divertir. A linguagem se tornou mais leve, mais descompromissada e (fato decisivo) se afastou da lógica argumentativa ou da crítica política, para penetrar poesia adentro. Creio que a fórmula moderna, na qual 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.

Para o autor, a crônica moderna teria uma fórmula que seria uma espécie de receita cujos ingredientes principais são: um fato miúdo, um toque de humor e seu *quantum satis* de poesia, ou seja, a quantidade de poesia fica a gosto do cronista. Evidentemente o humor e poesia estão entranhados com o fato miúdo do cotidiano. O autor reconhece que uma das tendências da crônica moderna é o humor como um dos seus ingredientes principais. Isso teria ocorrido pela mudança de foco dos cronistas que, ao invés de informar, passaram a divertir o leitor. Em nossa visão, concordamos com o postulado pelo autor e assumimos que a crônica literária se constitui, em regra, de um fato miúdo com uma pitada de humor e poesia a gosto. Também achamos interessante essa analogia que o autor faz da crônica com o alimento, pois certamente a literatura alimenta a nossa alma.

Conforme Candido (1992, p. 14), a crônica “é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, sobretudo porque quase sempre utiliza o humor”. Observamos que o autor identifica o humor como uma das maiores virtudes da crônica. Talvez a crônica seja amiga da verdade, como apresentada pelo autor, por proporcionar momentos de reflexão ao leitor, instantes em que sua visão de mundo pode ser questionada e para isso, o humor é um dos instrumentos mais eficazes. Como apontado pelo autor, nem todas as crônicas trazem o humor como um de seus recursos, mas compreendemos que tais crônicas não representam a forma madura do gênero em sua tríade: fato miúdo, humor e poesia.

Na visão de Terra (2014, p. 145), “o cronista apresenta o cotidiano, as considerações que ele faz sobre os fatos narrados a distingue de outros textos jornalístico. Ironia, humor, poesia estão presentes em crônicas que, recolhidas posteriormente em livros, continuam sendo lidas, muito tempo depois dos fatos que as geraram”. O autor acata a relação apropriada entre

a crônica e o humor. Ironia, humor e poesia seriam três elementos importantes da crônica literária. Evidentemente esses elementos estão associados ao modo especial de apresentar o cotidiano, ou seja, ao uso estético da linguagem em sua forma e conteúdo. Nós concordamos com o autor que nem toda crônica originada nas páginas do jornal possuirão qualidades literárias. Pensamos que as crônicas literárias são aquelas que transcendem o tempo por permanecerem no gosto do leitor. Reconhecemos que, para essa transição do jornalismo para a literatura, o humor e a poesia são fatores decisivos.

Sendo o humor uma das propriedades da crônica, defendemos que seja imperativo um estudo mais profundo sobre essa temática, pois o nosso produto final, o caderno de oficina literária para o professor, propõe um trabalho com a leitura de crônicas de humor de Luís Fernando Veríssimo. Diante disto, pensamos ser fundamental entender os recursos provocadores do riso utilizados no humor.

Conforme Santos (2010), para se chegar ao riso é, obviamente, necessário compreender o texto. Para tanto, seria preciso conhecer as características do gênero e entender as estratégias usadas pelo autor. Assim, conforme Santos (2010, p. 228), o leitor atribuirá “significado adequado ao texto com base na identificação das sinalizações textuais e das inferências sugeridas, sem o que não se chegaria ao riso, uma de nossas preocupações”. Diante da importância do tema para este trabalho, destinamos aqui um espaço para uma análise sobre o humor e seus recursos.

4.4.1 O humor e seus recursos

Na ótica de Possenti (2018), depois dos estudos de Freud, pouco se acrescentou às pesquisas dessa área. O autor propõe, então, uma nova visão sobre o humor. Nessa perspectiva Possenti (2018, p. 12) declara que “a novidade que de certa forma se impõe é uma reclassificação do humor: falta dizer dele o que está diante de todos: que é um campo”. Assim, o autor observa que o humor é concebido atualmente como uma unidade discursiva ou formação discursiva de caráter transversal, que atravessa gêneros discursivos variados dos diversos campos de atuação de uma sociedade, mas que ainda não é conceituado como um campo autônomo.

Sobre o humor compreendido como uma formação discursiva, Possenti (2018, p. 26) afirma que “essa proposta confere certa autonomia a esses discursos, que poderiam ser estudados em suas pretensões, sua circulação, sua função etc., e não a partir das pretensões de outros campos”. Embora reconheça o aspecto positivo dessa percepção, Possenti (2018, p. 27)

declara que “assumir que o discurso humorístico é um campo (menos organizado que o científico, certamente) produz uma compreensão mais adequada do que classificá-lo por critérios funcionais ou comunicacionais. Permite – ou gera outro olhar”.

Para o autor, uma sociedade se caracteriza pela divisão das atividades ou funções que ela abrange. Logo, uma sociedade é entendida como um macrocosmo que se fragmenta em microcosmos que possuem certa independência. O autor aponta que um campo é um microcosmo que tem suas próprias regras. Um sistema que possui certa hierarquia. Vejamos o caso do campo científico com suas regras e hierarquia: “Para participar de um congresso, por exemplo, um pesquisador deve enviar um resumo (*abstract!*) com um número máximo e mínimo de palavras, obedecendo a critérios explícitos na convocação (definir o tema, a metodologia, apresentar resultados...), até uma data determinada” (POSSENTI, 2018, p. 18). O autor ainda observa que os textos se originam de modo distinto e chegam aos leitores por caminhos diferentes. Isso significa que não são lidos da mesma forma segundos os seus campos, pois, segundo Possenti (2018, p. 18), “os sentidos dos textos religiosos e literários são inesgotáveis; textos científicos são “literais”, querem dizer simplesmente o que dizem”.

Assumindo o humor como um campo, o autor apresenta e discute algumas características desse campo. Em primeiro lugar, o humor e a literatura poderiam abordar qualquer assunto. Pois, Possenti (2018, p. 27) entende que o humor “luta permanentemente para que nenhuma proibição ou controle possa atingir suas produções. Nos últimos tempos, tanto o humor quanto a literatura tentam fugir do politicamente correto”. Para exemplificar, Possenti (2018, p. 37) cita um caso de uma Secretaria de Educação que após distribuir um livro de piadas teve que recolhê-lo porque as piadas foram consideradas “politicamente incorretas (“veiculam” preconceitos etc.). O que fazer com as personagens “do mal” de *O Guanari*? Proibimos o livro na escola? Ou editamos, cortamos cenas, como já se fez com a Bíblia, mas também com *Os Lusíadas*?”.

Concordamos com o autor no sentido de que não se deve impor ao humor ou à literatura qualquer censura, pois isso restringe à liberdade de expressão e à criação artística. Entendemos que “o humor não pretende necessariamente retratar a realidade (dizer a verdade) nem ser eficaz, programático e militante” (POSSENTI, 2018, p. 35). Embora o autor reconheça que há aqueles que defendem um engajamento político da arte, obviamente ele discorda da visão que coloca a arte a serviço da ideologia. Pensamos que a arte existe pela arte, de maneira que ela possa abordar qualquer assunto, seja para exaltar ou para criticar.

Em segundo lugar, assumindo o humor como um campo, “um dos efeitos seria talvez uma reclassificação parcial de certas obras ou mesmo de gêneros até então inscritas na

literatura ou no teatro: as comédias mudariam de campo, talvez” (POSSENTI, 2018, p. 30). Entretanto, essa discussão não seria novidade, pois, segundo Possenti (2018, p. 39), “já se discutiu de alguma forma se certos romances não seriam livros de filosofia ou se certos livros de filosofia não são autoajuda, se certos livros são história ou literatura ou jornalismo”.

Em nossa percepção, seria extremamente enriquecedor para o humor se ele fosse realmente reconhecido como um campo semelhante à literatura, à ciência ou ao jornalismo. Pensamos que a liberdade de expressão seja fundamental para o humor e as artes em geral. Após analisarmos o humor, passaremos a tratar mais particularmente de seus recursos.

Na perspectiva de Konzen (2002), ao se discutir a comicidade é preciso dar certa atenção ao seu principal resultado, ou seja, ao riso.

Nas discussões sobre a comicidade um dos enfoques obrigatórios deve ser dirigido ao produto por ela criado: o riso. Uma de suas especificidades reside no fato de que o riso ensina pelo divertimento, advertindo sobre as dificuldades impostas àqueles que pretendem, com certa frequência, eternizar significados sobre determinadas ideias e conceitos. (KONZEN, 2002, p. 45)

Para o autor, umas das particularidades do humor é que ele “ensina pelo divertimento”. Isso obviamente acontece porque o humor induz à reflexão, ao questionamento e à crítica de “ideias e conceitos”. O humor é, portanto, provocativo e, por vezes, perturbador dos modelos já consagrados. Logo, o humor teria um caráter didático crucial porque ensina por meio do divertimento.

Acreditamos que o humor pode produzir no leitor uma reflexão diante dos temas apresentados, mesmo que sejam assuntos sérios podem ser expostos de uma forma engraçada, provocativa e reflexiva. Entendemos que esse processo de pensar e repensar constitui-se na humanização do leitor. Por conseguinte, o humor é um recuso de suma importância para “desestabilizar as certezas e reivindicar um lugar no espaço sociocultural por meio do riso” (KONZEN, 2002, p. 45). O humor é, portanto, um modo de colocar em xeque as convicções de uma sociedade, pois a atitude cômica é quase sempre uma indagação.

Ainda conforme o autor, a comicidade deveria ser diferenciada do humor, pois este estaria ligado à palavra latina *humore*, tendo várias acepções que não estariam associadas à comicidade. Assim, para a Biologia, o humor seria qualquer líquido que age no corpo, por exemplo, o sangue. Na medicina, humor seria um líquido do corpo doente como, por exemplo, o pus. Além disso, a palavra seria usada para se referir ao estado de espírito da pessoa, ou seja, se uma pessoa teria bom ou mau humor diante da vida. Deste modo, Konzen (2002, p. 46) prefere usar o termo comicidade ao invés de humor porque “procura-se delimitar

o tema no âmbito das realizações artísticas”. Embora o autor tenha essa percepção, nesse trabalho, os dois termos (comicidade e humor) são entendidos como sinônimos.

Os estudos sobre comicidade vêm desde a Antiguidade. Por exemplo, Aristóteles (2004) tratou da comédia em sua obra *Arte Poética*. O filósofo nos informa que povos gregos de cidades diferentes reclamavam para si a origem da comédia. Sendo assim, os atenienses relacionavam o termo comédia à celebração de uma festa com danças e cantos, enquanto os peloponésios associavam o termo comédia à palavra aldeia, daí nasceria o termo comediantes que, segundo Aristóteles (2004, p. 29), “por serem desprezados na cidade, andam de aldeia em aldeia”.

Entretanto, Aristóteles (2004, p. 32) afirma que, na verdade, a comédia teria se originado “dos cantos fálicos, de que, todavia, persiste o hábito em muitas cidades”. Sabemos que o adjetivo fálico vem do substantivo falo, que era o nome antigo dado ao órgão sexual masculino. Nos cantos fálicos, o falo era exaltado como símbolo do ativo, símbolo do poder e da capacidade de fecundar. Por meio dessa simbologia, reverenciava-se a Dionísio. Pensamos que a origem da comicidade esteja ligada a estes cantos festivos em homenagem ao deus do vinho.

Embora o filósofo reconheça o valor da comédia, ele atribui maior valor à tragédia. Isso fica evidente quando Aristóteles (2004, p. 31) afirma que “os espíritos mais propensos à gravidade reproduziram belas ações e seus autores, os espíritos de menor valor voltaram-se para as pessoas ordinárias a fim de as censurar, do mesmo modo que os primeiros compunham hinos de elogio em louvor de seus heróis”. Portanto, o filósofo defendia que o homem tem a inclinação de encontrar satisfação ou prazer na imitação daquilo que lhe é próprio.

Ainda conforme Aristóteles (2004, p. 31), “Homero era sobretudo o cantor de assuntos sérios [...] assim também foi o primeiro a traçar as linhas mestras da comédia, distribuindo sob forma dramática tanto a censura como o ridículo”. Deste modo, o próprio filósofo entende que um mesmo homem tanto pode produzir a tragédia como a comédia. Em nenhum momento, acreditamos que a comédia ou o humor possua menor valor que os gêneros sérios, por assim dizer.

Uma observação interessante sobre o humor nos é apontada por Paes (1993, p. 3) quando afirma que “a capacidade de rir (excluído evidentemente o riso de pura alegria física das crianças) está ligada de perto à capacidade de pensar, privativa do homem, o único animal racional”. Embora seja evidente, achamos notável essa constatação de que somente o homem possui a capacidade do riso. Ele é o único ser que pode expressar sua alegria através de um

sorriso, por certo, o riso está associado à faculdade do pensar de tal maneira que a comicidade somente é possível devido à racionalidade humana.

Outra noção interessante de Aristóteles (2004, p. 33) consiste em sua compreensão de que a essência da comédia está na percepção do ridículo, pois seria a “imitação de maus costumes, não contudo de toda sorte de vícios, mas daquela parte do ignominioso que é o ridículo”. Isso significa que o humor se fundamenta na causação do ridículo para produção do riso. O filósofo nos apresenta uma definição da comédia, em poucas palavras, como “imitação dos maus costumes”. A imitação do mal ou do bem seria aplicada pelos poetas aos seus personagens. Isso também seria aplicado aos gêneros, pois, conforme Aristóteles (2004, p. 27), “a mesma diferença distingue a tragédia da comédia: uma propõe-se imitar os homens, representando-os piores, a outra, melhores do que são”. Assim, a comédia enfatiza os defeitos, vícios, os maus costumes, a falta de caráter das personagens, sendo que essas coisas prefiguram o ridículo.

Nessa mesma lógica, Bergson (2018) entende o risível como uma manifestação do ridículo na quebra de paradigmas sociais. Estes seriam quebrados por meio da construção de um jogo de oposições. Como exemplo, o autor cita o caso do palhaço que chora em uma clara demonstração da contradição entre a aparência e a essência. Sendo assim, o palhaço seria símbolo da alegria (aparência), mas, por vezes, por baixo da maquiagem existe um homem infeliz (essência).

Outro jogo de contradição seria a oposição entre o ser e o dever ser. O autor exemplifica com o caso do hipócrita que diz ser algo, mas que de fato não é. No entanto, quando o personagem é desmascarado, então, ele é exposto ao ridículo que, por sua vez, produz o riso. Um terceiro caso de manifestação do ridículo, citado por Bergson (2018), diz respeito à quebra de expectativa. Seria o caso, por exemplo, de alguém que saísse para comprar pão, mas que não encontrasse o produto na padaria. Desta forma, todos esses casos estariam ligados ao elemento do ridículo na transgressão de normas sociais ou na quebra de expectativas. Ainda nos indica o autor que os recursos cômicos precisam ser evidentemente trabalhados de uma forma artística para alcançarem o riso.

De acordo com Konzen (2002, p. 49), “entre os recursos utilizados para provocar o riso, destacam-se a paródia, o exagero cômico, e os instrumentos linguísticos da comicidade”. O autor apresenta a paródia como um dos principais recursos para criar o efeito de humor. Ela seria, então, uma espécie de texto paralelo ao original, mas que tem a intenção de ridicularizá-lo. Procuraria, portanto, trazer um sentido pejorativo ao texto com o qual dialoga. Há, por

isso, uma relação de intertextualidade entre os dois textos, contudo o aspecto mais importante é o tratamento depreciativo dado ao texto parodiado.

Segundo Sant'Anna (2003), a paródia teria se originado na Antiguidade Clássica entre os gregos. Sobre o significado da palavra, Sant'Anna (2003, p. 12) observa que “o dicionário de literatura de Brewer [...] nos dá uma definição curta e funcional: ‘paródia significa uma ode que perverte o sentido de outra ode (grego: para- ode)’. Essa definição implica o conhecimento de que originalmente a ode era um poema para ser cantado”. O autor conclui que a paródia tem uma origem musical, já que era um poema feito para ser cantado, evidenciando que a essência da paródia seria deturpar os sentidos da ode original.

Para Propp (1992, p. 84-85), “a paródia consiste na imitação das características exteriores de um fenômeno qualquer de vida (das maneiras de uma pessoa, dos procedimentos artísticos etc), de modo a ocultar ou negar o sentido interior daquilo que é submetido à parodização”. Em outras palavras, a paródia foca nos aspectos exteriores com o propósito de negar que eles reflitam coerentemente o interior de uma personagem, texto, entre outros. Segundo o autor, tudo pode ser parodiado. Nas palavras de Propp (1992, p. 85), “é possível, a rigor, parodiar tudo: os movimentos e as ações de uma pessoa, seus gestos, o andar, a mímica, a fala, os hábitos de sua profissão e o jargão profissional; é possível parodiar não só uma pessoa, mas também o que é criado por ela no campo do mundo material”.

O autor apresenta alguns exemplos desse poder absoluto do gênero em parodiar tudo. Citamos aqui o exemplo do aluno que parodia o professor:

Tomemos outro: o professor explica a lição, gesticulando animadamente. Um dos alunos foi posto de castigo e está perto da lousa às costas do professor e de frente para a classe. Às costas do professor ele repete todos os seus gestos: como o professor, ele agita os braços e repete sua mímica, acertando-a às mil maravilhas, pois conhece muito bem o professor e todas as expressões de seu rosto. (PROPP, 1992, p. 86).

Compreendemos que a paródia se constitui em um dos recursos mais efetivos da sátira justamente porque, desde os movimentos de uma pessoa, seus gestos, até sua profissão, tudo pode ser parodiado e ridicularizado.

Além da paródia, para o autor, o exagero seria outro recurso de fundamental utilidade para provocar o efeito de humor. Entretanto, conforme Propp (1992, p. 88), “o exagero é cômico apenas quando desnuda um defeito. Se este não existe, o exagero já não se enquadra no domínio da comicidade”. A comicidade, então, possuiria três formas principais de exagero que seriam caricatura, a hipérbole e o grotesco.

Na perspectiva de Propp (1992, p. 89), a essência da caricatura consiste no exagero de “um pormenor, um detalhe; esse detalhe é exagerado de modo a atrair para si uma atenção exclusiva”. Assim, as demais características de uma pessoa passariam despercebidas. Nas palavras de Propp (1992, p. 89), “a representação cômica, caricatural de um caráter está em tomar uma particularidade qualquer da pessoa e em representá-la como única, ou seja, em exagerá-la”.

Ao tratar da caricatura, Bergson (2018) questiona o que seria uma fisionomia cômica. Embora a feiura e o ridículo sejam deformidades da forma de uma fisionomia, a feiura não é em si mesma ridícula. A feiura seria apenas algo disforme que, para se chegar ao ridículo, precisaria ser exagerada até se tornar uma deformidade e, assim, cômica. O autor compreende que qualquer forma pode ser caricaturada, pois, mesmo as formas bonitas nos sugerem uma ideia de movimento, ainda que sutil, para a deformidade. Assim, conforme Bergson (2018, p. 47), “a arte do caricaturista consiste em apreender esse movimento, por vezes imperceptível, e torná-lo visível a todos, exagerando-o. Ele dá a seus modelos as caretas que eles próprios fariam. Adivinha, sob as harmonias superficiais da forma, as revoltas da matéria”.

Isso significa que o trabalho do caricaturista é simplesmente perceber as tendências naturais da forma à deformidade e, em seguida, exagerar nos detalhes disformes. Podemos dizer que os melhores caricaturistas são aqueles que notam detalhes imperceptíveis aos outros. Pois, segundo Bergson (2018, p. 47), “sua arte, que tem algo de diabólico, ressalta o demônio que abateu o anjo”. Entretanto, Bergson (2018, p. 47-48) afirma que para produzir uma caricatura não é suficiente apenas exagerar na forma, pois “há caricaturas mais fiéis do que retratos, caricaturas nas quais o exagero é quase imperceptível e, inversamente, pode-se exagerar até o extremo sem obter um verdadeiro efeito de caricatura. Para que o exagero seja cômico, é preciso que ele não apareça como finalidade”.

De acordo com Propp (1992, p. 90), a outra forma de exagero seria a hipérbole que “na realidade, é uma variedade da caricatura. Na caricatura ocorre o exagero de um pormenor, na hipérbole, do todo. A hipérbole é ridícula somente quando ressalta as características negativas e não as positivas”. O autor apresenta alguns casos em que a hipérbole é usada para destacar aspectos positivos das personagens. Evidentemente, em tais circunstâncias não há objetivos cômicos. Em seguida, o autor exemplifica o caso em que a hipérbole é uma variante da caricatura:

É diferente o exagero utilizado na descrição das personagens negativas. O gigantesco e desajeitado antagonista do herói, que ronca tão forte que a terra treme ou que se empanturra, colocando na boca de um a só vez todo um cisne ou uma

rosca inteira de pão, constitui uma amostra de hiperbolização satírica. (PROPP, 1992, p. 90)

Propp (1992, p. 91) ainda destaca que “a hipérbole - tanto heroizante como depreciativa - ressurgiu na poética de Maiakóvski, onde há inúmeros exemplos”. Por fim, gostaríamos de ressaltar que, enquanto a caricatura exagera um pormenor, a hipérbole exagera o todo.

A última forma de exagero seria o grotesco. Este possuiria o grau mais elevado do exagero, pois, conforme Prop (1992, p. 91), “o exagero atinge tais dimensões que aquilo que é aumentado já se transforma em monstruoso. Ele extrapola completamente os limites da realidade e penetra no domínio do fantástico. Por isso, o grotesco delimita-se já com o terrível”. Em outras palavras, o grotesco é um modo cômico de demonizar um personagem real ou fictício. Talvez por isso Propp (1992, p. 92) afirme que “o grotesco é cômico quando, com o tudo o que é cômico, encobre o princípio espiritual e revela os defeitos. Ele se torna terrível quando o princípio espiritual se anula no homem”.

Além da paródia e dos recursos do exagero, temos instrumentos linguísticos que também são importantes provocadores do riso. Consoante Propp (1992, p. 119), “Deles fazem parte os trocadilhos (ou calembures), os paradoxos e as tiradas de todo tipo, a eles relacionadas, bem como algumas formas de ironia”. Na percepção do autor, o trocadilho consiste essencialmente em usar o sentido restrito (literal) de uma palavra em lugar de seu sentido amplo (figurado). “Com isso ele suscita o riso, na medida em que anula o argumento do interlocutor e mostra sua inconsistência” (PROPP, 1992, p. 121). Dessa forma, para Propp (1992, p. 123), “o trocadilho dirigido contra os aspectos negativos da vida torna-se uma arma de sátira afiada e precisa”.

O paradoxo é outro instrumento linguístico fundamental para o humor. Conforme Propp (1992, p. 124), “próximo dos trocadilhos situam-se os paradoxos, isto é, aquelas sentenças em que o predicado contradiz o sujeito, ou a definição o que está para ser definido. Exemplo: Todos os inteligentes são tolos e apenas os tolos são inteligentes”. Conforme Konzen (2002, p. 56), “no paradoxo, conceitos que se excluem mutuamente são reunidos, apesar de sua incompatibilidade”.

Embora o paradoxo trabalhe com conceitos opostos entre o sujeito e o predicado, pensamos que nem sempre ele representa uma contradição inconciliável. Por vezes, a contradição pode ser apenas aparente. Por isso, Propp (1992, p. 124) declara que “à primeira vista tais sentenças parecem desprovidas de sentido, mas certo sentido pode ser achado. Às vezes, pode-se ter a impressão de que o paradoxo encerra pensamentos muito sutis. Oscar

Wilde, por exemplo, era mestre nisso”. Para o autor, o paradoxo é um excelente recurso para pensamento de zombaria e de escárnio.

Outro recurso linguístico bastante importante para o efeito de humor é a ironia. Conforme Propp (1992, p. 125), “na ironia expressa-se com as palavras um conceito, mas se subentende (sem expressá-lo por palavras) um outro, contrário. Em palavras, diz-se algo positivo, pretendendo, ao contrário, expressar algo negativo, oposto ao que foi dito”. A ironia seria, pois, ideal para revelar os defeitos de uma pessoa, sendo um recurso perfeito para zombaria, portanto, para o humor. Observamos que para uma adequada compreensão da ironia é muito importante o contexto de comunicação.

Em síntese, ao estudarmos a comicidade, analisamos os recursos utilizados para provocar o riso: a paródia, o exagero cômico em suas formas (a caricatura, a hipérbole e o grotesco) e os instrumentos linguísticos responsáveis pela comicidade que são o trocadilho, paradoxo e ironia. Existem muitos outros, mas abordamos estes por entendermos a sua relevância para o assunto.

4.4.2 Luís Fernando Veríssimo e o humor

Em razão de propormos trabalhar a leitura com crônicas de Luís Fernando Veríssimo, acreditamos que seja indispensável abrir um espaço para tratar um pouco da vida e da obra do escritor. De acordo com Andrade e Bridi (2006), a obra de Luís Fernando Veríssimo é um grande destaque no cenário nacional de literatura contemporânea. As autoras ainda ressaltam o sucesso de vendas das obras do escritor, das quais muitas se tornaram *best-sellers*, permanecendo por meses entre os livros mais vendidos. Diante desse sucesso, as pesquisadoras frisam que muitas crônicas e personagens do autor foram adaptados para a televisão. Além disso, seus textos fazem parte do repertório dos livros didáticos, pois proporcionam uma leitura agradável, que desperta a curiosidade e interesse do leitor.

Andrade e Bridi (2006) mencionam que Luís Fernando Veríssimo trabalhou durante anos para importantes veículos de informação como, por exemplo, o Jornal do Brasil, O Estado de São Paulo, a revista Veja, entre outros. As autoras lembram que Luís Fernando Veríssimo já ganhou vários prêmios de reconhecimento por seu trabalho: o Prêmio de Isenção Jornalística, a Medalha de Resistência Chico Mendes e o Intelectual do ano de 1997. Referem-se ainda ao sucesso do escritor como roteirista de importantes programas humorísticos na televisão. Por fim, sobre a obra do escritor, Andrade e Bridi (2006) afirmam

que seu êxito é patente junto ao público leitor. Em contrapartida, elas também declaram que haveria pouco interesse da academia em estudar a sua obra.

Procurando entender o porquê desse desinteresse, as pesquisadoras conjecturam três possíveis motivos. Em primeiro lugar por “se tratar de um escritor contemporâneo, atraindo uma cautela compreensível devido à incerteza da solidez de seus textos” (ANDRADE E BRIDI, 2006, p. 2377). Talvez esse motivo explique o possível desinteresse, mas pensamos que não o justifica, dado que o valor de uma obra não pode ser medido apenas pelo critério do tempo: se nova ou velha. Ainda que a obra seja recente, acreditamos que seja totalmente possível verificar sua qualidade literária. Provavelmente por isso, já encontramos trabalhos acadêmicos que analisam a obra de Luís Fernando Veríssimo. De qualquer forma, na opinião das autoras, o segundo motivo seria o escritor ser principalmente um cronista.

Aliado a essa consideração, podemos acrescentar que toda sua produção literária baseia-se na escritura de crônicas, gênero ainda sem sustentação teórica completa, mas que carrega a marca do registro do instante, transmitindo ao texto a sensação de fragilidade temporal. Machado de Assis, Lima Barreto, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade e outros grandes ícones da literatura nacional, embora tenham escrito crônicas, têm apenas seus romances ou novelas lembrados, debatidos e estudados. (ANDRADE E BRIDI, 2006, p. 2377)

Esse motivo nos parece mais plausível, já que a crônica é geralmente vista como um gênero de menor valor. Achamos interessante a observação feita pelas autoras, que grandes escritores brasileiros foram excelentes cronistas, mas, geralmente, são lembrados apenas por seus romances.

As autoras ainda apresentam o humor, presentes na obra de Luís Fernando Veríssimo, como terceiro motivo para um possível desinteresse acadêmico. Para Andrade e Bridi (2006), o humor teria sido sempre colocado em segundo plano, pois sua única função seria a liberação de tensões. Dessa forma, o cômico sempre teria sido tratado com preconceito até mesmo por aqueles que o estudam. Seria o caso dos críticos literários, que veriam a crônica como um gênero inferior pelo simples fato de apresentar o humor como uma de suas características. Em suma, as três razões apresentadas pelas autoras, para um possível desinteresse da academia pela obra de Luís Fernando Veríssimo foram: escritor contemporâneo, cujas obras principais são crônicas e pela presença do humor.

Em seguida, Andrade e Bridi (2006) discutem o humor na obra de Luís Fernando Veríssimo como duas vertentes que viriam desde a Antiguidade. A primeira vertente humorística estaria baseada em Platão, por conseguinte o riso seria visto apenas como

liberação de prazer. A segunda vertente do humor se fundamentaria em Aristóteles e veria o cômico como uma arma de punição dos costumes sociais.

As autoras compreendem que a crônica de Luís Fernando Veríssimo percorre dois caminhos. Desse modo, Andrade e Bridi (2006, p. 2377) afirmam que “Num primeiro momento, percebemos a utilização do riso como provocação de reflexões em torno dos costumes”. Nesse caso, o humor seria usado como instrumento de punição conforme a vertente aristotélica que enxerga o riso com uma função social de denúncia ou castigo, caracterizando-o como uma forma de desconstrução da realidade. Sobre essa vertente, Andrade e Bridi (2006, p. 2378) declaram que “na vertente encabeçada por Aristóteles, que demonstra que o riso se presta para punir os costumes, a linguagem empregada por Veríssimo como mecanismo para o surgimento de situações cômicas também serve para apontar uma realidade escamoteada pelo riso”.

O segundo caminho da crônica de Veríssimo trilharia pela vertente platônica do humor, cujo fim seria somente o prazer. Conforme Andrade e Bridi (2006, p. 2378), há “uma segunda tipologia do riso na obra do autor. A aparente brincadeira com a linguagem apresenta-se afinada com as considerações de liberação de prazer apontadas por Platão”. Crônicas alinhadas a essa vertente possuiriam um caráter mais leve e de pura diversão. Pensamos que nada impede que essas duas vertentes do humor estejam unidas em uma única crônica, conforme Konzen (2002, p. 96), “seus textos possuem traços que vinculam sua obra ao pós-modernismo, criando assim uma fórmula crítica aliada ao prazer da leitura proporcionado pela comicidade”.

Para Konzen (2002), Luís Fernando Veríssimo utiliza diversos recursos para criação do efeito de humor, tais como a ironia, o sarcasmo, a paródia ou inversão de papéis. Nas palavras de Konzen (2002, p. 97), “Lançando mão desses recursos, o autor realiza um processo de desautomatização de estereótipos, desmistificando comportamentos alienados”. Ainda segundo o autor, uma característica importante das crônicas de Luís Fernando Veríssimo seria que elas são abundantes em temas e formas diversificados, levando o leitor a uma participação ativa. Tal participação seria instigada através da desconstrução do real e recriações produzidas pela imaginação.

Dessa forma, as crônicas de Luís Fernando Veríssimo revelariam uma “lógica do avesso”, pois delas emergem “um processo de inversão de significado e valores, revelando uma atitude de desprezo em relação às convenções sociais” (KONZEN, 2002, p. 98). Por fim, compreendemos que as crônicas de Veríssimo são textos excelentes para a sala de aula, pois

despertam a atenção do aluno pelos assuntos abordados, pelo tom de uma conversa com o leitor e pela maestria com que usa o humor.

4.5 A crônica na sala de aula: um caminho para a literatura

Acreditamos que a crônica na sala de aula seja um caminho que contribui para evitar o fracasso do ensino de literatura. Entendemos que seja possível e necessário trabalhar a leitura na sala de aula de uma forma prazerosa, reflexiva e formativa. Sabemos que nenhuma metodologia irá resolver todos os problemas da sala de aula. Entretanto, compreendemos que seja fundamental partir de uma perspectiva que enxerga a leitura de um modo conciliador, que não negligencia o aspecto prazeroso da leitura e nem o seu aspecto formativo. Por isso, escolhemos utilizar crônicas de humor. Assumimos que a crônica de humor simultaneamente realça o prazer da leitura e nos conduz ao questionamento e a reflexão. Deste modo, entendemos que a crônica na sala de aula facilita o desenvolvimento da competência leitora do aluno e da sua capacidade de pensar analítica e criticamente os textos e o mundo a sua volta.

Pensamos que seja indispensável o contato do aluno com os textos literários para a formação do leitor competente. Sabemos que a sala de aula é o lugar ideal para se trabalhar a leitura formativa, visto que a mediação e orientação do professor são de suma importância nesse processo. Por conseguinte, entendemos que a crônica seja um gênero adequado para iniciar o aluno em uma prática de letramento literário e simultaneamente viabilizar a formação leitora.

Além disso, a crônica, por ser literatura, possibilita deleite, a reflexão e a transformação do nosso próprio ser. Assim, a crônica na sala de aula vem suprir um trabalho de letramento que integra a totalidade do ser humano nos seus aspectos cognitivos, emotivos e volitivos. A crônica é, então, um caminho para a literatura no sentido de que ela é um excelente gênero para introduzir o leitor no universo literário, como uma porta que se abre, possibilitando conhecer novas faces da literatura como, por exemplo, o conto, a novela e o romance.

Por essa razão, acreditamos que a crônica representa um caminho a ser percorrido na sala de aula. Nessa trajetória, defendemos que seja priorizada a leitura do texto e as discussões por ele provocadas. Somente depois se acrescentam os estudos complementares da teoria literária e os conhecimentos históricos da literatura os quais também fazem parte de uma prática de letramento literário. Isso implica a literatura ser tratada como um conhecimento que

se aprende de forma sistemática. Acatamos, portanto, a ideia da crônica como um gênero capaz de nos propiciar conhecimento e prazer, pois trata dos mais variados assuntos do cotidiano. Assim, ela pode surpreender-nos, aguçar a curiosidade e instigar a nossa reflexão.

Ainda observamos que a crônica pode dialogar em sua composição com diversos gêneros da esfera literária, jornalista, histórica e filosófica. A crônica em sua ambiguidade é um gênero riquíssimo e fascinante. Como já apontado, se a função essencial da literatura é a humanização do leitor, a crônica na sala de aula é uma forma de iniciar esse processo de transformação do sujeito.

Pensamos que a literatura tenha essa função transformadora, não no sentido de nos fazer melhor que os outros ou superior a estes, mas no sentido de nos fazer melhor do que somos. Evidentemente, outros gêneros literários poderiam ser usados. Todavia, compreendemos que a crônica seja o mais indicado para conduzir o aluno ao universo literário devido ao gosto pela leitura que ela desperta, pela linguagem mais íntima com o leitor, por tratar de assuntos com os quais o leitor se identifica e por ser um texto fácil de encontrar, o que democratiza ainda mais o acesso.

Assim, entendemos que a crônica na sala de aula garante o direito do aluno ao acesso à literatura. Estamos certos que a crônica pode ser usada na sala de aula para todos os propósitos de ensino literário, inclusive para leitura de fruição. Pois, segundo 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”.

Defendemos essa ideia de que a crônica é um excelente texto para ser usado em oficinas de leitura quer seja para exercitar a fluência e o prazer da leitura, quer seja para explorar o texto em momentos de discussão, interpretação e análise textual. Aprofundando-se no conhecimento de suas temáticas, de sua estrutura, de suas características e de seus recursos linguísticos. Em especial, entendemos ser a crônica um texto ideal para o trabalho com a oralidade. Para Araújo e Barbosa (2013, p. 328), a crônica é uma excelente ferramenta educacional:

Da temática presente nesse gênero de texto, o professor pode abrir discussões, confrontando o ponto de vista dos alunos, abrindo janelas para novas interpretações de mundo, aquisição de conhecimento, fortalecimento de percepções ou ressignificação de outras. Dessa maneira, inserir o gênero textual crônica, por seu caráter informativo e descontraído, no ambiente escolar, enquanto ferramenta educacional, serve para desenvolver no educando habilidades como prática de leituras orais e escritas realizadas de maneira autônoma e prazerosa.

A pluralidade de assuntos que podem ser abordados na crônica faz dela um recurso indispensável para o trabalho da oralidade. Nesse sentido, a crônica é um texto oportuno para o debate, para a reflexão e confronto de opiniões. Situações, como essa descrita pelas autoras, mudam a nossa maneira de ver o mundo e nos proporcionam momentos únicos de aprendizagem na interação respeitosa com o outro. Portanto, parece-nos essencial a utilização da crônica como um meio para desenvolver a oralidade do aluno.

Além do trabalho com a leitura e oralidade, postulamos que a crônica pode ser um ótimo recurso para a produção textual. Por exemplo, ela pode servir de instrumento para o estudo dos elementos da narrativa, visando dar subsídios para que o aluno possa escrever. Ainda por seu caráter híbrido, ela pode ser um parâmetro para a produção de outros gêneros como o relato pessoal e o conto.

Seria interessante então, selecionar diferentes tipos de crônica como, por exemplo, a crônica narrativa, a crônica-poema, a crônica-informação e, simultaneamente, escolher textos com os quais elas dialogam em sua composição, ou seja, respectivamente o conto, o poema e a notícia para que todos esses textos sejam lidos, demonstrando-se a relação da crônica com esses gêneros. Isso denota que a crônica é um excelente texto para se exercitar a produção textual, funcionando como uma ponte para a escrita de outros gêneros textuais.

Esse é também o entendimento de Lima (2016, p. 4) ao afirmar que a crônica “encaminha o jovem aprendiz a outros gêneros com os quais faz fronteira, a exemplo do miniconto e do artigo de opinião, respectivamente explorados especialmente no Ensino Médio. O primeiro, nos estudos literários e o segundo, no estudo da argumentação”. Dessa maneira, a crônica pode ser usada em oficina de produção tanto do próprio gênero como servindo de ligação para a escrita de outros gêneros.

Pensamos que seria muito pertinente que se executasse atividade de reescrita das crônicas lidas como uma forma do aluno ter um modelo para a própria produção. Nessa experiência, ele se colocaria na função do cronista e na atuação do personagem principal da história. Daria assim, uma nova versão para os textos lidos. Logo, o que não se pretende de nenhum modo é que o aluno faça uma cópia, mas que ele recrie o texto, ou seja, construa uma nova narrativa a partir da crônica lida.

A prática de reescrita textual nos parece ser um instrumento interessante para utilização da crônica em sala de aula. Apenas após as atividades de reescrita das crônicas lidas, o aluno passaria à produção de uma crônica de sua própria autoria. Compreendemos que a reescrita textual, seja de um texto de outro autor, seja de própria autoria é um trabalho que aprimora a capacidade de escrever.

A partir da reescrita do texto, podem ser trabalhadas as características estruturais do gênero e assuntos gramaticais visando um maior domínio da norma-padrão pelo aluno. Acreditamos que a reescrita faz com que o aluno perceba que escrever envolve mecanismo que ele pode aprender e dominar, visto que o desenvolvimento da leitura e da escrita é questão de prática. Assim, o aluno nota que ler e escrever implicam também certo comprometimento e dedicação. Logo, as atividades de reescrita conscientiza o aluno tanto das estratégias usadas para escrever como do esforço que elas exigem.

Entendemos que o exercício de reescrita da crônica, seja de autoria de outrem ou do próprio aluno, traz consigo todas as vantagens desse modelo de atividade. Pois, a reescrita da crônica oferece ao aluno a oportunidade de refletir sobre o processo de escrita, possibilitando que ele tenha um olhar crítico sobre a sua própria produção. Também proporciona ao aluno o conhecimento dos mecanismos envolvidos na escrita, de modo que ele desenvolve cada vez mais o domínio da norma padrão da língua.

Além disso, compreendemos que o trabalho com a crônica na sala de aula seja algo significativo para o aluno porque ela versa sobre diversos assuntos que dizem respeito à sua realidade, utilizando-se de uma linguagem acessível. Acreditamos que a leitura da crônica proporciona uma identificação do aluno com o texto, o que certamente desperta o seu interesse por ler. Essa identificação é produzida porque a crônica trata de assuntos do cotidiano, ou seja, temas que são familiares ao aluno, além de usar uma linguagem próxima da oralidade, com um tom de humor e lirismo. Tudo isso atrai o aluno para a leitura.

Segundo Martinho e Marques (2020), por ser um texto curto, a crônica é ideal para ser usada em sala de aula, possibilitando que seja trabalhado, em uma mesma aula, uma narrativa em sua totalidade, além de haver espaço para o momento da interpretação e discussão de temas retirados do texto. Para as autoras, trabalhar com um texto curto não significa usar um texto que não tenha profundidade ou complexidade. Entretanto, a crônica possibilitaria metodologias mais dinâmicas e um estudo mais elaborado. Assim, segundo Martinho e Marques (2020, p. 128), “a crônica é um tipo de leitura interessante para o trabalho com os alunos nas aulas de leitura literária, já que é um texto que prima pelo trabalho estético com a linguagem”.

Em síntese, acreditamos que a crônica seja um caminho a ser percorrido com excelência na sala de aula, pois ela pode proporcionar ao aluno deleite, reflexão e transformação, sendo o seu fim a literatura. Defendemos que seu uso seja ideal para oficinas com foco na leitura, como também para oficinas com ênfase na leitura e escrita. Logo, ela

consiste num recurso magistral para desenvolver atividades de reescrita de textos sejam do próprio aluno ou de outrem.

Ainda assumimos que ela seja excelente para o trabalho com a oralidade ou com atividades que visem à compreensão e interpretação textual. Acreditamos que a crônica seja um ótimo recurso para a observação de aspectos gramaticais dedicados a proporcionar uma maior compreensão e domínio da língua padrão. Assim, postulamos que ela introduz o aluno no mundo da literatura, despertando seu gosto pela leitura.

No próximo capítulo, discutiremos sobre a importância do livro didático, analisaremos dois livros de Língua Portuguesa do 6º ano para verificar como neles é desenvolvido a leitura e o letramento literário.

5 O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Nesse capítulo, discutiremos sobre o papel do livro didático na leitura escolar. Ele surgiu na educação brasileira em um contexto de expansão da oferta de ensino. Diante da má-formação dos professores naquele contexto, o livro didático apareceu como uma espécie de solução para os problemas da sala de aula. Dessa forma, ele supria as debilidades na formação do professor, como também foi um recurso interessante de unificação de conteúdos.

Entretanto, os primeiros livros didáticos eram publicados contendo erros gramaticais. Isso levou a um questionamento quase generalizado de sua legitimidade. Em razão disso, o MEC criou mecanismos rígidos de avaliação, havendo um melhoramento significativo na qualidade do livro didático. Por conseguinte, embora reconheçamos o valor do livro didático, entendemos que ele, como qualquer material pedagógico, possui limitações. A partir disso, compreendemos que o professor não deve renunciar a sua posição de mestre e restringir-se a um único livro. É fundamental que o professor utilize outros recursos didáticos para a formação do leitor como, por exemplo, as oficinas literárias propostas ao final desse trabalho.

Ainda analisamos dois livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano para observar como são desenvolvidas as propostas de leitura e letramento literário. Após essa análise, abordamos o processo de elaboração do nosso Caderno de Oficina Literária, sendo este uma alternativa para o professor trabalhar a leitura.

5.1 O livro didático: legitimidade e limitações

A escolha de um livro didático ou de um material alternativo pode parecer algo fácil de realizar, mas não é. Conforme Rangel (2006), tal escolha não é simples porque não envolve apenas as preferências do professor, mas há outros fatores envolvidos nesse processo.

Há interferências, diretas ou indiretas, da direção da escola, da coordenação de área, dos colegas de equipe, dos pais de alunos e até mesmo dos próprios alunos, que, de acordo com a experiência acumulada do professor e/ou da escola, reagem melhor a determinadas escolhas. Já em âmbitos cada vez mais amplos, interferem de alguma forma nesse processo desde a publicidade editorial até as políticas públicas municipais, estaduais e federais voltadas para a educação. (RANGEL, 2006, p. 7)

Rangel (2006, p. 12) entende que tanto o livro didático como outros materiais didáticos seriam o que “se convencionou chamar de ‘tecnologias da educação’, ou seja, dos métodos, técnicas e outros recursos que, articulados entre si, têm como objetivo subsidiar o processo de ensino-aprendizagem”. O autor ainda compreende que os recursos didáticos

poderiam ser nomeados de “tecnologia da inteligência”, pois a aproximação de cada sujeito desses recursos seria algo singular, implicando tanto relações pessoais necessariamente diferentes entre professor e aluno, quanto distintos processos de ensino/aprendizagem.

O autor ainda questiona a singularidade do livro didático diante de materiais didáticos mais modernos como, por exemplo, o filme, o vídeo e a imagem. Responde Rangel (2006, p. 13) que o livro didático é, “antes de tudo, um legítimo produto da tecnologia da escrita. Por isso mesmo, é possível ter-se, por meio dele, um acesso efetivo à cultura letrada”. O autor compreende que, se o aspecto do livro didático como um legítimo produto da escrita for bem aproveitado, trará grandes vantagens culturais e individuais. Nessa perspectiva, Rangel (2006, p. 13) afirma que “ler e escrever são competências básicas, tanto para a conquista progressiva da autonomia pessoal nos estudos, quanto para o sucesso escolar dos sujeitos”.

Por conseguinte, o autor defende o papel relevante que o livro didático possui no processo de ensino/aprendizagem, visto que até mesmo nos países desenvolvidos, segundo Rangel (2006, p. 13), “o LD ainda ocupa o centro da cena, no que diz respeito a recursos didáticos”. O autor argumenta que o papel fundamental desempenhado pelo livro didático está vinculado à sua forma escrita e sua organização em livro. Seria, assim, o livro didático capaz de agrupar sistematicamente todos os saberes que se objetiva ensinar e aprender. O livro didático teria, portanto, a vantagem de, em razão de suas características físicas, possibilitar, conforme Rangel (2006, p. 14), “consultas individuais diretas, rápidas e continuadas, especialmente se o volume for de uso pessoal [...] permite uma apropriação bastante pessoalizada do conhecimento, podendo funcionar [...] como um diário, um caderno de anotações, um livro de cabeceira”.

No entanto, a legitimidade do livro didático já foi bastante questionada no Brasil. De acordo com Tagliani (2009), essa problematização do livro didático iniciou-se a partir de 1970 com a democratização do ensino. Nesse período, o antigo 1º grau tornou-se obrigatório. Dessa forma, passou-se a garantir oito anos de ensino gratuito para a população. Contudo, diante da ampliação da oferta de ensino, originou-se um problema que consistia na falta de professores para atender a essa nova demanda. A solução encontrada foi contratar pessoas para o magistério que não tinham nenhuma formação. Conforme Tagliani (2009), nesse contexto, o livro didático foi intensamente desenvolvido para suprir as deficiências dos professores recém-contratados.

Observamos que a ampliação da obrigatoriedade do ensino era algo absolutamente necessário. Todavia, como foi feito sem um eficiente planejamento, trouxe consigo grandes prejuízos para o ensino. Principalmente por colocar na posição de professor milhares de

peessoas, que não tinham o mínimo preparo para ensinar. Uma das consequências desse período foi o declínio da valorização da profissão de professor que malogrou conjuntamente com a qualidade do ensino. Afinal, qualquer um poderia ser professor, bastando para isso ter um padrinho político que lhe desse um emprego. O livro didático, assim, desenvolve-se, sobretudo, para remediar a precária formação dos professores.

Posteriormente, as críticas ao livro didático se devem ao modo como ele foi desenvolvido nesse período, visto que o livro didático não passava por uma criteriosa elaboração e era publicado contendo diversos erros. De acordo com Rojo e Batista (2003, p. 45), nas décadas de 70 e 80, o livro didático era visto “como uma tecnologia pouco adequada a processos efetivos de aprendizado; como resultado de interesses econômicos envolvidos em sua produção e comercialização; e identificado aos efeitos de controle que exerce sobre a ação docente e sobre o currículo”.

Assim, uma das críticas que se fazia à utilização do livro didático era que ele seria um instrumento de controle da atividade do professor e do currículo. Diante da precária formação docente, o livro didático assumia a posição de mediador do ensino, posição que deve ser exercida pelo professor. Para Rojo e Batista (2003), as críticas que os pesquisadores faziam ao uso do livro didático eram coerentes, já que, nas décadas de 60 e 70, era comum o livro didático apresentar conceitos equivocados, métodos inadequados e desatualizados.

Por sua vez, Brito (2004) compreende que o livro didático, com a sua sistematização do conhecimento, não levava o professor a mudar suas práticas tradicionais, mas cooperava para um ensino em consonância com o sistema. Diante dessa realidade, o próprio professor acabaria tendo uma função inferior àquela ocupada pelo livro didático, já que ele se tornaria um simples executor de tarefas programadas pelo livro. Para Tardelli (2002, p. 37), o livro didático “assume o estatuto de autoridade, pois sua programação, na maioria das vezes, é seguida fielmente pelo professor. Em geral, parece não ser o mestre que ensina, orienta, pensa e reflete com os alunos, mas o livro didático que fala, impõe, determina a todos as suas falas”.

Dessa forma, as críticas ao livro didático apontam para noção de que ele foi desenvolvido para suprimir a má formação do professor, no entanto, acabou por anulá-lo quase que completamente, pois programava e determinava toda a ação docente em sala de aula. Sabemos que isso aconteceu e que atualmente ainda acontece, dependendo, sobretudo, da atuação do professor.

Nesse sentido, concordamos com Rangel (2006, p. 14) ao afirmar que “o LD pode, mais que outros materiais didáticos, refletir a organização e os movimentos do processo de ensino-aprendizagem. A ponto, inclusive, de ter-se desenvolvido, na história brasileira

recente, como um manual organizador do trabalho em sala de aula”. Entretanto, o autor menciona que o livro didático pode oferecer dois riscos. Primeiro, controlar em excesso o processo de ensino/aprendizagem. Quando o livro didático é usado sem critérios, ele “restringe os movimentos dos sujeitos. No limite, rouba a cena do processo, desempenhando o papel do professor e impedindo, pela automatização, por exemplo, o trabalho próprio e intransferível do aprendiz” (RANGEL, 2006, p. 14). O segundo risco seria que o livro didático pode nos transmitir uma falsa sensação de completude ou de autoridade.

Como livro especializado, o LD beneficia-se do prestígio cultural de que o conhecimento escrito e especializado desfruta. Percebido de forma acrítica, esse prestígio torna-se uma ilusão, tão prejudicial à percepção da realidade quanto qualquer outra ilusão. O risco, então, está na possibilidade de, por conta da ilusão, a opção pelo LD excluir outros materiais e, portanto, outras formas de conceber, organizar e transmitir conhecimentos, igualmente relevantes. Nesse caso, a eventual autoridade efetivamente investida no livro transforma-se em puro e simples autoritarismo, em recusa do diálogo e do debate. (RANGEL, 2006, p. 14)

Entendemos que esses dois perigos também se aplicam a qualquer outro material didático. Dessa forma, após o MEC criar, por volta de 1990, o Programa Nacional do Livro Didático para analisar e supervisionar a qualidade dos livros, estes passaram a possuir uma qualidade muito superior aos livros didáticos das décadas anteriores, que não eram submetidos a uma prévia aprovação. Para o autor, não podemos evitar os riscos do livro didático simplesmente excluindo-o como foi proposto nas décadas de 1970 e 1980. Nas palavras de Rangel (2006, p. 15), “Entretanto, num contexto como o do atual Programa Nacional do Livro Didático – PNLN, em que a qualidade do livro disponível se encontra num outro patamar, em virtude de sucessivas avaliações, a recusa em utilizá-lo como instrumento legítimo pode ser revista”.

Dois aspectos relevantes não podem ser esquecidos ao se revisar a importância do livro didático. Consoante Rangel (2006, p. 15), o primeiro a ser observado seria que “a educação nacional envolve aspectos gerais e comuns a toda e qualquer experiência particular. Esse é o caso da qualidade e adequação dos materiais didáticos disponíveis, que não se resolve apenas com iniciativas localizadas, por mais bem sucedidas que sejam”. Logo, é de suma relevância que um país de dimensões continentais como o Brasil, possua um currículo nacional comum e o livro didático constitui-se em um excelente recurso para materializar esse programa.

De acordo com Rangel (2006, p. 16), o segundo aspecto seria que “as demandas didático-pedagógicas que um LD procura atender continuarão existindo, mesmo que não

tenhamos, por opção ou por carência, nenhum LD à nossa disposição”. O autor compreende que essas demandas somente poderão ser supridas por outros materiais didáticos impressos equivalentes ao livro didático. Portanto, sujeitos às mesmas críticas à que está submetido o livro didático. Diante desses dois aspectos, o autor reconhece a legitimidade do uso do livro didático. Nós concordamos com o autor e entendemos que o livro didático é uma ferramenta essencial para a sala de aula, mas o professor deve abrir espaço para outras ferramentas pedagógicas.

Parece-nos ser essa a perspectiva de Rojo e Batista (2003). Estes entendem que o livro didático ainda é visto com desconfiança e sua legitimidade ainda continua a ser questionada. Os autores propõem que essa postura acerca do livro didático seja revista. Compreendem que, após o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, o livro didático apresentou um exímio melhoramento. Isso não significa que não possa ser ainda mais aperfeiçoado, pois, conforme Rojo e Batista (2003, p. 87), “embora autores e editores estejam escolhendo bons textos, diversificados e representativos, não conseguem propor, a partir deles, atividades de leitura e de produção de textos efetivas e eficazes”. Outra crítica, que os autores fazem, é que haveria certa contradição entre o que é proposto nos Manuais do professor e no livro do aluno. Haveria, então, uma incoerência entre a teoria e a prática.

O livro didático, portanto, precisa estar sempre sendo aperfeiçoado para proporcionar uma aprendizagem mais efetiva em sala de aula. Mesmo diante das críticas apresentadas, Rojo e Batista (2003, p. 44) entendem o livro didático como um “instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade”.

Por conseguinte, reconhecemos o livro didático como um recurso importante para o ensino/aprendizagem. Entretanto, um dos seus principais problemas seria ocupar um lugar de autoridade inquestionável, dado o caráter científico que procura assumir, promovendo assim, a anulação do professor. Este não pode e nem deve se limitar a um único recurso pedagógico. Diante disso, é fundamental que o professor seja curioso, reflexivo, inovador, em suma, um eterno pesquisador em busca de aprender.

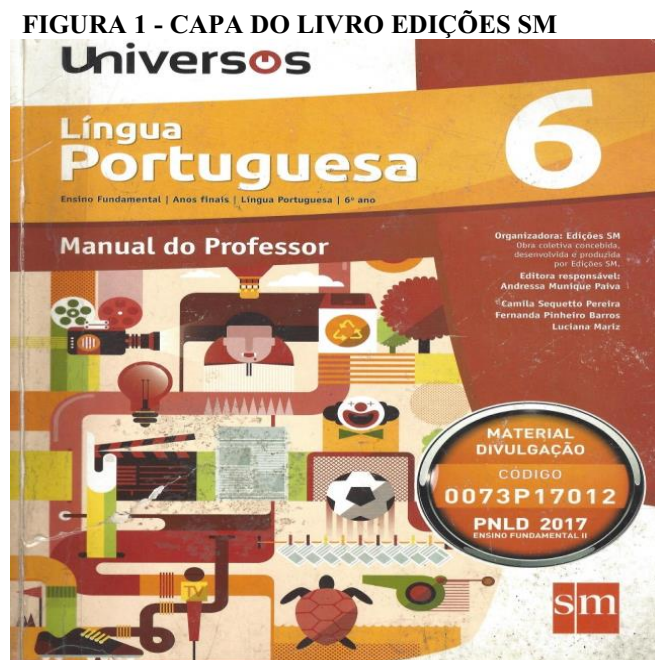
5.2 Análise do letramento de dois livros didáticos

Passamos para a análise dos livros didáticos. Como já mencionamos, definimos como critério escolher os dois últimos livros didáticos do 6º ano adotados pela Escola de Ensino Fundamental Prof. Francisco Uchôa de Albuquerque, Acopiara - CE. Nessa análise,

procuramos observar nos dois livros como a leitura é trabalhada e se há espaço para uma abordagem do letramento literário.

O livro *Língua Portuguesa do 6º ano* das Edições SM, autoria de Pereira, Barros e Mariz (2015), era o livro anteriormente adotado pela escola, aprovado pelo Plano Nacional do Livro didático (PNLD) para ser usado nos anos de 2017, 2018 e 2019.

Observemos a capa do livro:



Fonte: (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015)

Vejamos o exemplo da estrutura dos capítulos no quadro abaixo:

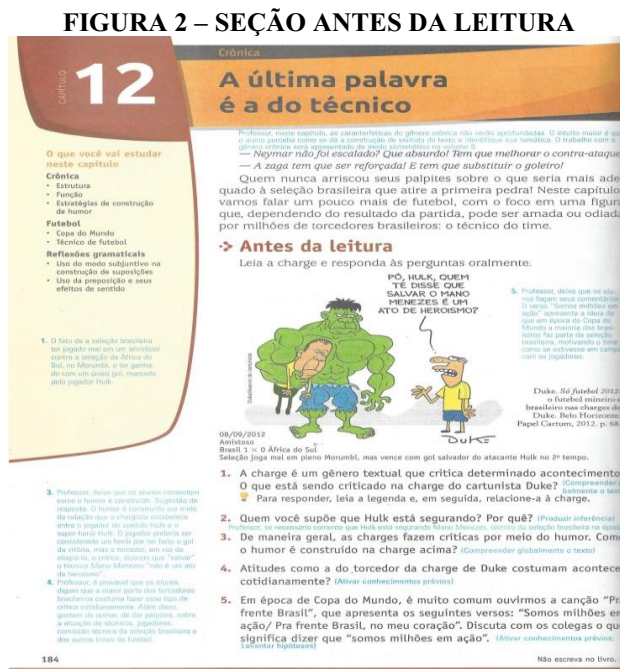
QUADRO 1 - ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS DO LIVRO DIDÁTICO EDIÇÕES SM

SEÇÃO	SUBSEÇÃO	BOXES
Antes da leitura		
Durante a leitura		Na web
Texto		
Depois da leitura	A reconstrução dos sentidos do texto; A gramática na reconstrução dos sentidos do texto	Na estante; Arquivo
Oficina de textos (presente em alguns capítulos)		

Fonte de pesquisa: (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015)

No manual do professor, Pereira, Barros e Mariz (2015) esclarecem que a abordagem apresentada no livro está ancorada nos eixos de ensino de Língua Portuguesa: *leitura, produção de textos, conhecimentos linguísticos, oralidade e letramento literário*. As autoras enfatizam o trabalho com a leitura que é concebida como “um processo de interlocução entre autor-texto-leitor, e, portanto, não pode ser entendida apenas como um processo mecânico de decodificação de palavras, de procura de respostas para perguntas já previamente determinadas, de busca de sentidos já prontos no texto” (PEREIRA; BARROS, MARIZ, 2015, p. 244). O eixo do letramento literário é uma das preocupações das autoras. Sendo assim, a crônica é um gênero que é abordado no livro. Além disso, o cronista escolhido foi Luís Fernando Veríssimo. O que demonstra que tanto o gênero quanto o autor podem ser utilizados no 6º ano, desmitificando a ideia de que a crônica somente seria adequada a partir do 9º ano.

Conforme as autoras, a divisão dos capítulos em três seções se fundamenta na teoria de Solé que separaria as estratégias de leitura em três etapas: antes, durante e depois da leitura. Na seção *Antes da leitura*, as autoras procuram ativar os conhecimentos prévios do aluno como uma estratégia para facilitar a compreensão dos textos que serão lidos:



Fonte: (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 184)

Observamos que normalmente as autoras usam pequenos textos com imagens nessa seção. Dessa forma, almeja-se despertar os conhecimentos prévios do aluno sobre a temática que será abordada na leitura da crônica. Nesse primeiro momento, também se incentiva que a

atividade proposta seja discutida e respondida oralmente por professor e aluno. Deprendemos que Pereira, Barros e Mariz (2015) entendem ser oportuno, nessa primeira etapa da leitura, trabalhar com levantamento de hipóteses sobre o texto que será lido com base nas imagens, títulos de atividades usadas para despertar a curiosidade do aluno.

Na seção: *Durante a leitura*, as autoras propõem que sejam realizadas atividades de leitura compartilhada. Segundo Pereira, Barros e Mariz (2015, p. 249), “a leitura compartilhada é o processo no qual professor e alunos, alternadamente, assumem a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e envolver os colegas no processo”. Para as autoras, seria importante nessa etapa fazer pausas para formulação de perguntas sobre o texto, retirar possíveis dúvidas que surgem durante a leitura e sintetizar as ideias esboçadas no texto, visto que é função do professor “levar o aluno a perceber o caminho que ele percorre para construir a coerência textual” (PEREIRA, BARROS; MARIZ, 2015, p. 249). Esta seção do capítulo doze propõe a leitura de sete informações sobre a copa do mundo para que durante a leitura da crônica o aluno identifique quais dessas informações são imprescindíveis para a compreensão do texto. Vejamos a seção *Durante a leitura*:

FIGURA 3 – SEÇÃO DURANTE A LEITURA

→ Durante a leitura

O texto que você vai ler tem como pano de fundo a Copa do Mundo de 1998. Será que você é capaz de identificar as referências que são feitas a essa e a outras copas?

Achando pistas no texto! (Definir objetivo de leitura)

A seguir, apresentamos informações sobre as Copas do Mundo. Seu trabalho é descobrir como elas estão relacionadas ao texto “O técnico”. Leia, então, essas informações e, depois, indique no caderno quais delas são fundamentais para a compreensão do texto.

1. Até 2014, foram realizadas vinte Copas do Mundo de Futebol. O Brasil é o único país que participou de todas elas e é o que mais ganhou títulos. Foram cinco conquistas: 1958, 1962, 1970, 1994 e 2002.
2. Nos jogos amistosos da Copa de 1998, parecia que o Brasil estava no caminho certo ao ganhar da Alemanha, fora de casa. No entanto, uma derrota para a Argentina abalou essa confiança. O técnico Mário Zagallo, então, teve de aceitar a contragosto a inclusão de Zico no cargo de coordenador.
3. Para surpresa e desagrado de muitos, o atacante Romário, herói do tetracampeonato, em 1994, não foi escalado por Zagallo para a seleção na Copa de 1998.
4. Na decisão da Copa de 1998, o atacante Ronaldo sofreu uma convulsão pouco tempo antes da partida contra a França. Embora liberado pelos médicos, a equipe ficou assustada e dividida sobre a escalção do jogador.
5. Comandada por Zinedine Zidane, a França ganhou fácil do Brasil por 3 a 0 e foi campeã da Copa de 1998.
6. Maracanã é o termo utilizado para se referir à final da Copa do Mundo de 1950, em que a seleção do Uruguai ganhou da seleção do Brasil, deixando os brasileiros desolados. A partida ocorreu no estádio do Maracanã.
7. Na Copa de 1994, pela primeira vez, o título foi decidido nos pênaltis, entre Brasil e Itália. O time brasileiro foi mais competente. Taffarel, goleiro da equipe brasileira, defendeu um pênalti, e Baresi e Baggio, principais jogadores italianos, chutaram para fora.



Final da Copa de 1950: Brasil × Uruguai.



Semifinal da Copa de 1998: Brasil × Holanda.

→ Não escreva no livro.

185

Fonte: (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 185)

De acordo com Pereira, Barros e Mariz (2015, p. 250), nesse momento “ainda não iniciamos a leitura propriamente dita”. Isso, evidentemente, acontecerá na seção *texto*, na qual as autoras propõem a leitura da crônica *O técnico* de Luís Fernando Veríssimo.

Observemos, então, a *seção texto*:

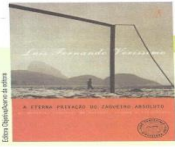
FIGURA 4 – SEÇÃO TEXTO

→ Texto

É importante saber

As crônicas são textos literários que nos fazem refletir sobre questões do cotidiano. Em geral, as crônicas são publicadas em jornais e, muitas vezes, podem ser organizadas em coletâneas. O texto que você vai ler é uma crônica do livro *A eterna privação do zagueiro absoluto: as melhores crônicas de futebol, cinema e literatura*, de Luis Fernando Veríssimo, que ficou conhecido por suas crônicas de humor. "O técnico" é uma delas. Esse texto foi publicado, pela primeira vez, na época da Copa do Mundo de 1998.

Capa do livro *A eterna privação do zagueiro absoluto*.



O técnico

Todo brasileiro é um técnico de futebol frustrado. Deus é brasileiro. Logo, Deus é um técnico de futebol frustrado? Como Deus tudo pode, é provável que Ele seja o verdadeiro e eterno técnico da seleção, e os mortais que assumem a função apenas nas suas fachadas. Todos os técnicos da seleção brasileira seriam, na realidade, prepostos de Deus, o que explica o seu ar de arrogante e sua recusa em aceitar nossos palpites. Só a certeza de terem uma delegação divina explica que os técnicos da seleção ignorem, sistematicamente, os conselhos dos que entendem de futebol mais do que eles – nós – e se julgam os donos da verdade. Nenhum ainda confessou que recebe orientações diretamente de Deus, mas isso está implícito na sua soberbia.

Que Deus é o técnico vitalício do Brasil pode ser provado, e não apenas pela quantidade de Copas que vencemos e pela nossa superioridade incontestada no futebol. As próprias derrotas do Brasil são da responsabilidade de Deus, para não dar na vista e manter a ficção da sua neutralidade. E Deus, nas alturas, está na posição que todos os técnicos consideram a ideal para ver o jogo. Mas como é onipresente pode estar lá em cima e falando com o seu auxiliar do lado do campo ao mesmo tempo, sem a necessidade de *walkie-talkie* ou celular.

Se Deus precisa disfarçar, de vez em quando, que é o verdadeiro técnico do Brasil, seus delegados na Terra nem sempre têm esse cuidado. O ar de autossatisfação do Zagallo que tanto irrita seus colegas, o resto da população, é na verdade uma falha no disfarce. Está na cara do Zagallo que ele se reúne periodicamente com Deus para tratar da estratégia da seleção e que nós podemos estrilar à vontade, porque ele só deve satisfações ao seu Chefe.

Agora, dizem que a perspectiva de enfrentar o Uruguai deixa até Deus preocupado. "Essa nem Eu controlo", costuma dizer o Todo-Poderoso, encurvado sobre os seus esquemas.

Luis Fernando Veríssimo. *A eterna privação do zagueiro absoluto: as melhores crônicas de futebol, cinema e literatura*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 20-21.

186
Não escreva no livro. <

Fonte: (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 186)

Em seguida, passa-se a seção *Depois da leitura*. Segundo Pereira, Barros e Mariz (2015), a estratégia usada nessa seção é a elaboração de perguntas para serem respondidas pelo aluno. São usadas três tipos de perguntas: de resposta literal, para pensar e buscar e de elaboração pessoal.

A *pergunta de resposta literal* obviamente é aquela que procura localizar informações explícitas no texto. Já a *pergunta para pensar e buscar* seria aquela que tanto considera os elementos do texto como o conhecimento prévio do aluno para que ele possa inferir ou deduzir as respostas a partir do texto. Em último caso, a *pergunta de elaboração pessoal* seria aquela na qual o aluno necessita se posicionar criticamente, apresentando sua opinião com base no texto e em seu conhecimento de mundo.

Assim, as autoras apresentam dois modelos de atividades para o aprofundamento da compreensão do texto: *A reconstrução dos sentidos do texto* e *A gramática na reconstrução dos sentidos do texto*.

Vejamos um exemplo da primeira atividade:

FIGURA 5 – DEPOIS DA LEITURA

→ Depois da leitura
 Responda às atividades no caderno.
A reconstrução dos sentidos do texto

- No caderno, copie a alternativa que substitui, sem alteração de sentido, a palavra destacada em cada um dos trechos a seguir.

(Identificar contextualmente a vocabulário)

I. Todos os técnicos da seleção brasileira seriam, na realidade, **prepostos** de Deus, o que explica o seu ar de arrogância e sua recusa em aceitar nossos palpites.

representantes • filhos • devotos • conhecidos

II. Nenhum ainda confessou que recebe orientações diretamente de Deus, mas isso está implícito na sua soberba.

maldade • timidez • arrogância • mesquinha

III. Que Deus é o técnico vitalício do Brasil pode ser provado, e não apenas pela quantidade de Copas que vencemos e pela nossa superioridade incontestada no futebol.

permanente • vitorioso • milionário • querido

IV. Está na cara do Zagallo que ele se reúne periodicamente com Deus para tratar da estratégia da seleção e que nos podemos estrilar à vontade, porque ele só deve satisfações ao seu Chefe.

concordar • destacar • distrair • reatamar
- Que ideia o cronista expressa sobre os técnicos da seleção brasileira? Que argumentos ele utiliza para defender essa ideia?

(Identificar ideia e argumentos)
- Você concorda com a posição do cronista no texto "O técnico"? Explique.

(Identificar posição)
- Releia este trecho.

Todo brasileiro é um técnico de futebol frustrado. Deus é brasileiro. Logo, Deus é um técnico de futebol frustrado?

a) Para o cronista, por que todo brasileiro é um técnico de futebol frustrado? *(Identificar informações em diferentes gêneros)*

b) Para construir seu raciocínio, o cronista apresenta nesse trecho uma possível conclusão relacionando duas ideias. Quais são elas? *(Identificar conclusão)*

c) O que há de falso no raciocínio apresentado? Que reação você teve ao ler esse trecho? *(Identificar informações e humor em diferentes gêneros)*

2. Para se convencer, os técnicos de seleção brasileira são subditos, arrogantes e não devem ser castigados. É o espírito que formamos. Em outras palavras, os técnicos agora devem fazer o que se deseja no próprio representante de Deus. O cronista não aceita o espírito de Deus. Zagallo para convencer, usa ideias.


3. Pergunta pessoal. Professor, deixe que os alunos debatam suas opiniões sobre os técnicos da seleção e apresentem suas argumentações.

4. O cronista, com essa informação, apresenta a ideia de que o técnico de seleção que o próprio palhaço se mostrar de que os cronistas do cronista não, como ele não é o técnico, apresentando que pode tomar decisões, apenas aceitar.

5. Pergunta. Tudo isso indica o uso técnico de futebol frustrado.

6. Pergunta. Deus é brasileiro.

7. Para que o cronista fosse verdade, seria preciso que os dois técnicos relacionados fossem verdadeiros, o que não é o caso - José Zagallo e o cronista não são verdadeiros, mas o cronista apresenta informações apresentadas para convencer o leitor, pois ele apresenta informações apresentadas sobre os técnicos brasileiros.



Zagallo, no clássico Vasco x Botafogo no Campeonato Brasileiro em 2011, no Rio de Janeiro.

187

Fonte: (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 187)

De acordo com Pereira, Barros e Mariz (2015, p. 252), a atividade *A reconstrução dos sentidos do texto* retoma “a forma composicional do gênero, a compreensão global do texto e aspectos relevantes da construção do gênero”. Essa atividade procura ampliar a compreensão do aluno sobre o texto, incentivando-o a aprofundar-se nas questões interpretativas e a desenvolver o pensamento crítico e reflexivo frente aos assuntos abordados. Agora, observemos um exemplo da atividade *A gramática na reconstrução dos sentidos do texto*:

FIGURA 6 – A GRAMÁTICA NA RECONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO

A gramática na reconstrução dos sentidos do texto

- Releia um trecho da crônica. *(Identificar modo indicativo e subjuntivo dos verbos)*

Como Deus tudo pode, é provável que Ele seja o verdadeiro e eterno técnico da seleção [...]

Te. Primeira informação. Deus pode tudo. Segunda informação. É provável que Deus seja o verdadeiro e eterno técnico da seleção.

a) O trecho apresenta duas informações sobre Deus. Quais são elas?

b) Copie no caderno os verbos do trecho. *Indicar verbo* *Te. Os verbos "pode" e "é" estão no modo indicativo e "seja" está no modo subjuntivo.*

c) Releia o boxe *Arquivo* (página, 217) e lembre os modos verbais e suas funções. Depois, identifique o modo verbal dos verbos copiados no item b.

d) Qual é o sentido expresso pelo uso do modo indicativo na primeira informação (*pode*)? E qual é expresso pelo uso do subjuntivo na segunda informação (*seja*)? *Indicar o modo verbal e o sentido de certeza, na segunda, o uso do subjuntivo expressa o sentido de hipótese, necessidade.*

ARQUIVO
 A crônica brinca com a ideia de os técnicos de futebol se julgarem enviados de Deus e não ouvirem a opinião dos torcedores. Enfatizando essa ideia, a crônica parte da presuposição de que Deus é o verdadeiro técnico. Para indicar essa possibilidade, essa hipótese, usa-se o verbo *ser* no subjuntivo.
- No trecho acima, além do verbo no subjuntivo, foi usada uma expressão que reforça a ideia de hipótese. Identifique-a.

Te. O verbo "pode" no subjuntivo "é provável que".

ARQUIVO
 Expressões como "é provável que", "é importante que" e "é necessário", nas normas urbanas de prestígio, exigem o uso do verbo no modo subjuntivo.

Mais gramática
 Para conhecer os tempos verbais do modo subjuntivo, faça as atividades das páginas 220 a 223. Em seguida, responda à atividade 3 abaixo.
- Releia o trecho reproduzido na atividade 1. *(Identificar tempo verbal e adequação de seu uso)*

a) Qual é o tempo do verbo que está no modo subjuntivo? *Presente.*

b) O tempo e o modo verbais estão adequados ao trecho? Explique.
- Releia o trecho a seguir.

Está na cara do Zagallo que ele se reúne periodicamente com Deus para tratar da estratégia da seleção e que nos podemos estrilar à vontade, porque ele só deve satisfações ao seu Chefe.

Te. O verbo "reúne" está no modo indicativo. Professor, se julgar conveniente, peça a um aluno que leia o trecho em voz alta sem usar as proposições, para que a turma perceba a falta de conexão e do sentido.

a) Releia o trecho, retirando as palavras em destaque. O que acontece?

b) Qual seria a função das palavras em destaque? Discuta com o professor e os colegas antes de registrar a resposta. *Explique-se que eles percebem que as proposições são importantes para unir as palavras.*

ARQUIVO
 As palavras destacadas no trecho são chamadas de *preposição*. As preposições são fundamentais para ligar as palavras em um texto.

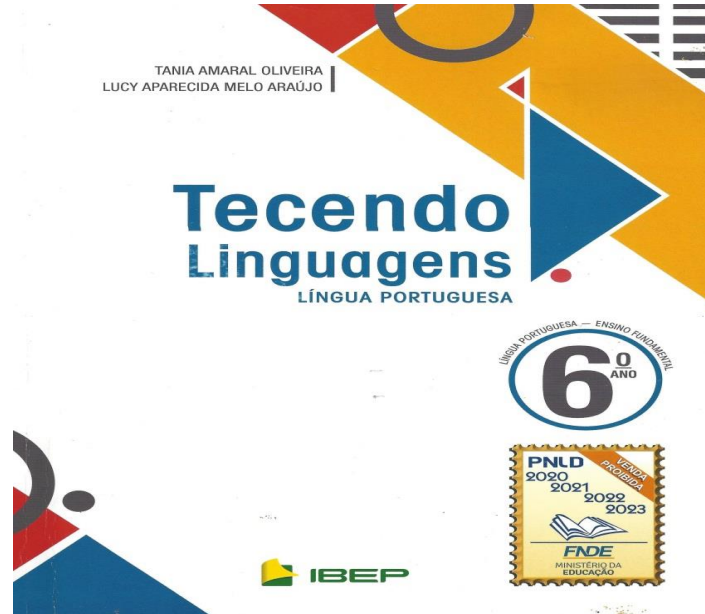
189

Fonte: (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 189)

A atividade, *A gramática na reconstrução do texto*, tem o objetivo de ressaltar a relevância do uso de recursos linguísticos na construção do gênero e do texto. Assim, as autoras propõem um trabalho reflexivo com os conhecimentos gramaticais e linguísticos.

Passamos a analisar o segundo livro didático: *Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa do 6º ano* de autoria de Oliveira e Araújo (2018). Este é o livro atualmente adotado pela E. E. F. Prof. Francisco Uchôa de Albuquerque, Acopiara – CE:

FIGURA 7 – CAPA DO LIVRO TECENDO LINGUAGENS



Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018)

O livro possui 287 páginas, organizado em quatro unidades: *ser e descobrir-se*; *ser e conviver*; *conviver em sociedade* e *conviver com a diversidade*. As unidades se dividem em dois capítulos, que estão organizados em seções. Observemos a estrutura do primeiro capítulo no quadro:

QUADRO 2 - ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS DO LIVRO DIDÁTICO TECENDO LINGUAGENS

SEÇÃO	SUBSEÇÃO	BOXES
Para começo de conversa		
Prática de leitura - Texto 1	Por dentro do texto	Glossário; Conhecendo o autor
Trocando ideias		
Prática de leitura - Texto 2	Por dentro do texto	Glossário; Conhecendo o autor
Reflexão sobre o uso da língua	Aplicando conhecimentos	
Prática de leitura - Texto 3	Por dentro do texto;	Glossário; Conhecendo o autor

	A linguagem do texto	
Conversa entre Textos		
Trocando ideias		
Reflexão sobre o uso da língua	Aplicando conhecimentos	
Prática de leitura - Texto 4	Por dentro do texto	Glossário; Conhecendo o autor
Na trilha da oralidade		
Hora da pesquisa		
Produção de Texto		
Ampliando horizontes		
Preparando-se para o próximo capítulo		Para você que é curioso

Fonte: (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018)

A crônica é um gênero também trabalhado nesse livro. No capítulo 3, é utilizada a crônica: *Na escola*, de Carlos Drummond de Andrade. Como demonstrado acima, cada capítulo do livro possui basicamente a mesma estrutura, começando com a seção: *Para começo de conversa*:


FIGURA 8 – SEÇÃO PARA COMEÇO DE CONVERSA

Capítulo **3**

Da escola que temos à escola que queremos

PARA COMEÇO DE CONVERSA

1. Observe a charge a seguir, criada pelo cartunista francês Emmanuel Chaunu.



CHAUNU, Emmanuel. *Quest Franc.* 26 abr. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2Hjtsc>>. Acesso em: 25 set. 2018.

a) Ao observar essa charge, é possível perceber que há uma oposição de ideias entre os dois quadros que a compõem. Em que consiste essa oposição?

b) Se fosse pedido a você que acrescentasse um terceiro quadro a essa charge, refletindo a mesma situação mostrada, porém considerando os dias atuais, como estariam retratados:

- os pais?
- o aluno?
- o professor?

c) Na pesquisa proposta ao final do capítulo 2, na seção **Preparando-se para o próximo capítulo**, alguém relatou a você alguma situação parecida com o conteúdo que a charge traz?

72

Fonte: (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 14)

Essa seção geralmente utiliza texto de linguagem mista como, por exemplo, quadrinhos, *charges*, entre outros. O objetivo seria introduzir o tema que será estudado no capítulo, instigando os conhecimentos prévios do aluno. Conforme as autoras, Oliveira e Araújo (2018), seria um momento ideal para que o aluno faça inferências, levante hipóteses sobre os assuntos que serão estudados e sobre os textos que serão lidos.

Conforme as autoras, A seção *Prática de leitura* objetiva o desenvolvimento da competência leitora do aluno. Para isso, são usados textos verbais e não verbais, sendo apresentadas para o aluno algumas perguntas para despertar a curiosidade e aguçar o pensamento através de suposições e possíveis inferências ao tema que será tratado na leitura. Os capítulos possuem entre três a quatro textos, sendo sempre abordados com a mesma estrutura. Vejamos a seção com a crônica de Carlos Drummond de Andrade:

FIGURA 9 – PRÁTICA DE LEITURA

PRÁTICA DE LEITURA

Texto 2 – Crônica

No texto "A escola da vila", você conheceu um personagem que, por motivo de uma enfermidade, precisou mudar-se do povoado onde morava para uma vila que, segundo o próprio narrador, podia parecer feia, atrasada e pobre aos olhos do mundo, mas, se comparada ao seu povoado, era motivo de encantamento. E, nessa vila, esse personagem fica maravilhado com a nova escola, com a diretora e com os alunos, que o receberam com alegria. Agora, você vai ler um texto sobre uma professora que propõe uma votação democrática em sala de aula.

1. Você sabe o que significa a palavra *democrata*?
2. Será que as pessoas que convivem com você sabem o significado dessa palavra? Realize uma pesquisa. Pergunte a duas ou três pessoas próximas a você (familiares, vizinhos, professores etc.):
 - a) O que significa ser democrata?
 - b) Você se considera democrata? Por quê?

Na escola

Democrata é dona Amarilis, professora na escola pública de uma rua que não vou contar, e mesmo o nome de dona Amarilis é inventado, mas o caso aconteceu.

Ela se virou para os alunos, no começo da aula, e falou assim:

- Hoje eu preciso que vocês resolvam uma coisa muito importante. Pode ser?
- Pode - a garotada respondeu em coro.
- Muito bem. Será uma espécie de plebiscito. A palavra é complicada, mas a coisa é simples. Cada um dá sua opinião, a gente soma as opiniões e a maioria é que decide. Na hora de dar opinião, não falem todos de uma vez só, porque senão vai ser muito difícil eu saber o que é que cada um pensa. Está bem?
- Está - respondeu o coro, interessadíssimo.
- Ótimo. Então, vamos ao assunto. Surgiu um movimento para as professoras poderem usar calça comprida nas escolas. O governo disse que deixa, a diretora também, mas no meu caso eu não quero decidir por mim. O que se faz na sala de aula deve ser de acordo com os alunos. Para todos ficarem satisfeitos e um não dizer que não gostou. Assim não tem problema. Bem, vou começar pelo Renato Carlos. Renato Carlos, você acha que sua professora deve ou não deve usar calça comprida na escola?
- Acho que não deve - respondeu, baixando os olhos.

84

Fonte: (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 14)

Julgamos importante apresentar ainda duas seções: *Por dentro do texto* e *Reflexões sobre o uso da língua*. Vejamos exemplo de atividade da primeira seção:

FIGURA 10 – POR DENTRO DO TEXTO

– Legal! – exclamou Jorgito. – Uniforme está superado, professora. A senhora vem de calça comprida, e a gente aparecemos de qualquer jeito.
 – Não pode – refutou Gilberto. – Vira bagunça. Lá em casa ninguém anda de pijama ou de camisa aberta na sala. A gente tem de respeitar o uniforme.
 Respeita, não respeita, a discussão esquentou, dona Amarilis pedia ordem, ordem, assim não é possível, mas os grupos se haviam extremado, falavam todos ao mesmo tempo, ninguém se fazia ouvir, pelo que, com quatro votos a favor de calça comprida, dois contra, e um tanto faz, e antes que fosse decretada por maioria absoluta a abolição do uniforme escolar, a professora achou prudente declarar encerrado o plebiscito, e passou à lição de história do Brasil.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Na escola. In: *70 historinhas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GLOSSÁRIO
 Pantalona: calça comprida e larga com bocas amplas que caem sobre os pés.
 Refutar: não aceitar, não dar aprovação; rejeitar.
 Saliente: que chama a atenção; evidente.

POR DENTRO DO TEXTO

1. O texto que você acabou de ler conta uma história.

- Quem são os personagens?
- O que eles estão fazendo?
- Onde ocorrem os fatos?

2. Que fatos ocorridos no texto podem acontecer no dia a dia de uma sala de aula?

3. Você entendeu a explicação de dona Amarilis sobre *plebiscito*? Explique, então, do que se trata.

4. Caracterize, com as palavras ou expressões a seguir, cada um dos alunos, com base na opinião manifestada no plebiscito.

avanzado(a)	inovador(a)
preocupado(a) com o lado estético	
conservador(a)	indiferente

5. Releia a opinião de Inesita e responda às questões.

- Ela foi a favor ou contra o uso de calça comprida pela professora?
- Que argumento, ou seja, que justificativa ela usou para defender sua opinião?

6. Renato Carlos e Aparecida votaram contra o uso de calça comprida. Que argumento cada um deles usou para justificar sua opinião?

86

Fonte: (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 86)

Para Oliveira e Araújo (2018), a seção *Por dentro do texto* visa trabalhar questões de compreensão e interpretação para que o aluno desenvolva sua competência leitora. Destacamos ainda a seção: *Reflexões sobre o uso da língua*:

FIGURA 11 – REFLEXÕES SOBRE O USO DA LÍNGUA

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Artigo e numeral
Artigo

1. Leia o trecho a seguir, extraído do texto "A escola da vila", para responder às questões.

Se **um** aluno adoceia, ela, apesar dos afazeres, encontrava tempo para lhe levar uma fruta, um biscoito, um remédio.

- Ao empregar a palavra *um* antes do substantivo *aluno*, o narrador faz referência a algum aluno em especial ou faz uma referência geral, a qualquer aluno que se encontrasse na situação relatada?
- Análise também o emprego do termo *um* antes dos substantivos *biscoito* e *remédio*.

2. Agora, releia as frases a seguir:

Dona Janoca, **a** diretora, recebeu-me com o carinho com que se recebe um filho.
A Casa da Câmara, acaçapada e pesadona, com **o** vasto salão onde, às vezes, se realizavam festas, parecia-me um palácio.

• Os termos em destaque particularizam ou especificam os substantivos aos quais se referem?

As palavras *o, a, os, as, um, uma, uns* e *umas* que antecedem um substantivo no singular ou plural, no masculino ou feminino, são chamadas **artigos**.
 Os artigos que **particularizam o substantivo** são denominados **artigos definidos**. São eles: *o, a, os, as*. Observe:
Os meninos e as meninas, que me viram chegar, olharam-me risonhamente, como se já tivessem brincado comigo.
 Os artigos *os* e *as* especificam, particularizam os substantivos *meninos* e *meninas* com quem o personagem se deparou no primeiro dia em que foi à escola da vila.
 Os artigos que **generalizam o substantivo** são denominados **artigos indefinidos**. São eles: *um, uma, uns, umas*. Veja o exemplo:
Dona Janoca, a diretora, recebeu-me com o carinho com que se recebe um filho.
 O artigo *um* generaliza o substantivo *filho*, pois não se refere a um filho em particular ou específico.

77

Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p. 77)

Conforme Oliveira e Araújo (2018), as atividades dessa seção teriam como meta refletir sobre o funcionamento da língua e seus efeitos de sentidos na utilização de recursos

semânticos, estilísticos e morfossintáticos que, por fim, produzem a coesão e coerência do texto.

Ainda segundo Oliveira e Araújo (2018), a proposta apresentada no livro didático consiste em subsidiar o trabalho com as competências e habilidades da BNCC. Assim, “essa concepção de trabalho demanda uma prática pedagógica que usa o livro didático como apoio para conduzir situações-problema de acordo com a realidade do aluno, pois é uma proposta que o coloca como protagonista” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p. IX). O livro didático *Tecendo Linguagem* procuraria, então, fundamentar-se nos eixos da *oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística/semiótica*. Nesse momento, as autoras não mencionam explicitamente o eixo do letramento literário. Apesar disso, notamos que ele está presente na abordagem do livro.

Diante do exposto, observamos que ambos os livros didáticos analisados apresentam uma proposta que dialoga com o letramento literário, mas de uma forma superficial. Notamos que a crônica se faz presente nos dois livros, mas de modo apático, pois parece que a expectativa seria aprofundar seus estudos apenas no 9º ano. De qualquer forma, julgamos positivo a crônica já ser trabalhada no 6º ano em ambos os livros, e que em um deles, o cronista escolhido seja Luís Fernando Veríssimo.

No comparativo entre os dois livros didáticos, pensamos que a proposta de leitura e letramento literário do livro das edições SM seja mais oportuna, pois as autoras colocam o eixo do letramento literário como uma orientação explícita, tornando as estratégias de leitura do livro das edições SM mais didáticas e mais eficientes na organização das seções dos capítulos em antes, durante e depois da leitura.

Em nossa percepção, a abordagem gramatical do livro edições SM é mais interessante, pois coloca apenas ao final do livro a exposição dos assuntos gramaticais como, por exemplo, o estudo da classificação das palavras. Entretanto, as atividades cobram tal conhecimento na resolução dos exercícios. O que significa que se espera que o professor trabalhe tais conteúdos, integrando-os às atividades de leitura. Já no livro *Tecendo Linguagem*, o assunto de classificação das palavras já é introduzido nos próprios capítulos do livro.

Desde o início desse capítulo, afirmamos que reconhecemos o valor do livro didático. Assim, entendemos que ambos os livros didáticos analisados possuem boa proposta de trabalho para a sala de aula. Contudo, ela se revela insuficiente para desenvolver o letramento literário do aluno, pois o livro didático, embora seja um recurso importante, é limitado em muitos aspectos. Daí, ser essencial o professor utilizar outros recursos pedagógicos como as

oficinas literárias propostas em nosso Caderno de Oficina Literária no apêndice desse trabalho.

5.3 Elaboração do Caderno de Oficina Literária

O nosso Caderno de Oficina Literária foi elaborado segundo o modelo de oficina proposto por Cosson (2018). O autor prescreve dois modelos de sequência didática para serem usadas no letramento literário: a sequência básica e a sequência expandida. No nosso Caderno, optamos pela sequência básica, já que ela é mais adequada para o trabalho com turmas do ensino fundamental.

Nosso Caderno de Oficina Literária possui cinco oficinas. Cada uma delas se divide em quatro etapas: *momento motivacional*, *introdução*, *momento da leitura* e *momento da interpretação*. Como ficou evidente ao longo desse trabalho, escolhemos utilizar crônicas de humor de *Luís Fernando Veríssimo*. Todas as crônicas desse autor foram selecionadas do livro *Mais Comédias para ler na Escola*.

Na **oficina 1**, o momento motivacional foi denominado de *Pontos de vista diferentes*. Apresentamos alguns questionamentos iniciais ao aluno e propomos a leitura de uma tirinha que aborda o tema das opiniões divergentes. Depois da leitura, são apresentados alguns questionamentos ao aluno sobre o texto para instigá-lo à reflexão e participação. Na introdução, apontamos informações sobre o autor *Luís Fernando Veríssimo* e sobre a sua obra. Nessa etapa, é importante o contato do aluno com livros do escritor. O terceiro momento é o da leitura. Propomos, então, a leitura da crônica *emergência* de Luís Fernando Veríssimo. A etapa seguinte é o momento da interpretação em que colocamos a atividade 2 – explorando o texto. Essa oficina é concluída com um quadro de curiosidade sobre o inventor do avião.

Na **oficina 2**, o nosso momento motivacional tem por tema *superando labirintos da aprendizagem*. Nessa etapa, abordamos o mito de Teseu e o Minotauro. Há um pequeno texto para ser lido apresentado à história do mito e a *atividade 1 – para discutir o texto*. Na introdução, apresentamos o quadro conhecendo o gênero textual crônica e o quadro algumas características da crônica. Ainda apresentamos alguns tipos de crônicas para o aluno. Esse é o momento para o professor conceituar o gênero, suas características e tipos para o aluno. Para o momento da leitura, escolhemos a crônica *O rico, o pobre e a galinha*. A etapa seguinte é o momento da interpretação em que propomos a *atividade 2 – explorando o texto*. Nessa atividade consta uma charge muito interessante sobre a diferença entre ricos e pobres.

Na **oficina 3**, o nosso momento motivacional tem por tema *arte e beleza*. Utilizamos uma tirinha que apresenta informações sobre Beethoven e sobre Esref Armagan. Dois artistas que superaram limitações físicas. O primeiro a surdez e o segundo a cegueira. Nessa etapa, propomos a *atividade 1 – para discussão do texto*. Na introdução dessa oficina, apresentamos crônicas de tipologias variadas e de diferentes autores. O propósito é familiarizar o aluno com os diversos tipos de crônicas. No momento da leitura, utilizamos a crônica “*A mulher fantástica*” de Luís Fernando Veríssimo. Na etapa da interpretação, propomos a *atividade 2 – explorando o texto*.

Na **oficina 4**, nosso momento motivacional teve como temática: *você pode ser um super-herói*. Apresentamos uma tirinha com os super-heróis e suas fraquezas e propomos a *atividade 1 – para discussão do texto*. Esse é um momento importante para o trabalho com a oralidade do aluno. Na introdução, trazemos um quadro com orientações sobre como produzir uma crônica. No momento da leitura, a crônica escolhida foi *Lerdez* de Luís Fernando Veríssimo. Na etapa da interpretação, temos a *atividade 2 – explorando o texto*. Nessa etapa, também sugerimos a atividade de reescrita da crônica lida.

Na **oficina 5**, o momento motivacional tem por tema *o futebol nosso de cada dia*. Usamos uma tirinha da Mafalda para provocar a reflexão e participação do aluno. Na *atividade 1 – para discussão*, colocamos algumas perguntas para instigar o aluno a uma reflexão crítica. O objetivo é fazer o aluno pensar e aprender a se posicionar. Na introdução intitulada *conhecer para aprender*, apresentamos um quadro comparativo entre a crônica e o conto. Apresentamos também um quadro comparativo entre os tipos de crônicas e os tipos de conto. Em seguida, sugerimos a leitura do conto tradicional “*A festa no céu*”. No momento da leitura, utilizamos a crônica *O Tinho* de Luís Fernando Veríssimo. Na etapa da interpretação, trazemos a *atividade 2 – explorando o texto*.

Para encerramento das oficinas, sugerimos uma das dinâmicas apresentada por Cosson (2018) no seu livro *Letramento literário: quadrilha*. Por fim, esperamos que nosso Caderno de Oficina Literária possa contribuir efetivamente para o bom trabalho do professor com o ensino de leitura literária.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, refletimos sobre as dificuldades do aluno concernentes à leitura e à compreensão de texto. Observamos que essa problemática se reflete em todas as outras disciplinas escolares, pois até mesmo na área do cálculo é preciso que o aluno saiba interpretar de modo coerente o texto. Nas nossas discussões, consideramos que o sucesso do aluno na escola depende do desenvolvimento de sua competência leitora. Daí, ser imprescindível oportunizar ao aluno que termine o Ensino Fundamental com domínio da leitura e da escrita. Concluímos que a apropriação do código escrito é fator importante de inclusão social e possivelmente de ascensão social.

Em nossa experiência docente, observamos que o aluno tem consciência de suas dificuldades de aprendizagem, porém ele não percebe que sem uma prática de leitura constante tais obstáculos tornam-se quase insuperáveis ou, se perceber, falta-lhe a motivação para a leitura. Nesse ponto é que nós nos questionamos: como despertar o interesse do aluno pela leitura e assim, contribuir à formação de um leitor competente? Sabemos que esse é um grande desafio e que, por certo, há vários caminhos para desenvolver-se a formação de leitores competentes. Entretanto, em nossa percepção, entendemos que a literatura é um excelente recurso para vincular o aluno ao ato de ler. Propomos, então, trabalhar com o gênero textual crônica de humor, já que inferimos que o ensino de literatura não deve ser desenvolvido focado apenas na aquisição do conhecimento, como também não deve ser apenas um passatempo, um momento de diversão. Argumentamos que saber e deleite são duas dimensões do letramento literário e que a crônica é um gênero ideal para a união dessas dimensões como demonstramos em nosso produto final (Caderno de Oficina Literária).

Ao longo de nossas discussões, observamos que a crônica é um gênero oportuno para o trabalho com a leitura na sala de aula em função de seu caráter lúdico que desperta o gosto pela leitura e, ao tematizar diversos assuntos, instiga à reflexão e ao conhecimento. Essa é exatamente a proposta que apresentamos em nosso produto final (Caderno de Oficina Literária). Por meio da crônica, desenvolvemos atividades de leitura que incentivem o aluno a gostar de refletir, conhecer, mas sempre de um modo que seja divertido em razão do humor presente nos textos. Mostramos que a leitura pode ser algo prazeroso, contudo sem renunciarmos ao saber que ela pode nos proporcionar. Entendemos que o deleite é apenas um meio que torna a caminhada da aprendizagem mais atraente rumo ao saber.

Em nosso produto final (Caderno de Oficina Literária), utilizamos as crônicas de humor de Luís Fernando Veríssimo por entender que elas são ferramentas adequadas à nossa

proposta de um Letramento literário que interligue o intelecto e o emocional em uma única metodologia. Com base em nossa pesquisa, afirmamos que as crônicas de Luís Fernando Veríssimo são um excelente recurso para as oficinas de letramento literário e para fomentar a formação do leitor competente.

Assim, defendemos que a escola precisa garantir espaços de letramento literário, pois a literatura consegue nos transformar ou nos humanizar. Além disso, é necessário garantir esses espaços porque o acesso à literatura é um direito indispensável ao ser humano. O nosso produto final é justamente uma ferramenta para que a escola ou o professor possa ter meios para possibilitar esse acesso do aluno ao universo literário. Isso é feito ainda de uma forma introdutória, mas já é o primeiro passo nessa direção.

De nossa pesquisa, depreendemos que a crônica na sala de aula tanto facilita como impulsiona o desenvolvimento da competência leitora do aluno, por conseguinte a sua capacidade de pensar coerente e criticamente os textos e mundo. Dessa forma, entendemos ser indispensável o contato do aluno com o texto literário para a sua formação leitora. Sendo a crônica de humor um texto que viabiliza o trabalho tanto com leitura para fruição quanto a leitura formativa.

Entretanto, quais seriam os possíveis usos da crônica na sala de aula? Com toda certeza, ela pode ser usada com diversas finalidades. Ela se presta muito bem para o trabalho com oficinas de leitura de modo a exercitar a fluência e despertar o prazer do ato de ler. Também pode ser utilizada em oficinas de produção textual, já que dialoga com vários gêneros da área jornalista e literária. Ainda é possível usar a crônica para atividades de reescrita de textos de cronistas renomados e até do próprio aluno. É um gênero interessante para o desenvolvimento da oralidade, pois, ao abordar diversos assuntos, possibilita momentos de discussão e reflexão. Por ser um texto curto, é eficiente para abordar a questão da interpretação textual. Também é interessante para se estudar a estrutura e os elementos da narrativa e inclusive aspectos gramaticais com vista ao domínio da norma-padrão, etc.

Em nossas análises dos dois últimos livros de Português do 6º ano adotados pela E. E. F. Prof. Francisco Uchôa de Albuquerque, observamos que, em ambos, procurou-se desenvolver uma proposta de letramento literário. A crônica é um gênero trabalhado nos dois livros. No primeiro, a crônica escolhida é inclusive de autoria de Luís Fernando Veríssimo, o que demonstra ser viável utilizar tanto o gênero como esse autor no 6º ano. Contudo, o letramento literário em ambos os livros é feito de modo tímido e apático. O que comprova que o professor precisa trabalhar com outras fontes além do livro didático como, por exemplo, o

nosso produto final: O Caderno de Oficina Literária. Portanto, o professor não deve se limitar apenas ao livro didático, mas procurar novos recursos e ferramentas pedagógicas.

Sobre o humor, consideramos que ele é um dos elementos mais característicos da crônica moderna. No entanto, por que o humor é tão importante? Primeiro, porque ele está relacionado à capacidade de pensar. Segundo, porque é possível abordar assuntos sérios, mas de modo divertido. Para Konzen (2002), o humor é um modo de questionar que desestabiliza as certezas, conduzindo o homem a uma atitude de reflexão. Havendo reflexão, é provável que haja transformação do sujeito. Sendo essa uma das finalidades da literatura.

Diante disso tudo, a crônica de humor confirma-se como um excelente recurso pedagógico para o trabalho formativo de leitores competentes, como também para introdução do aluno no universo literário. Acreditamos que a crônica na sala de aula seja um caminho que contribui para evitar o fracasso do ensino de literatura. Sugerimos ao professor que use as oficinas de letramento literário aqui propostas como produto final desse trabalho.

REFERÊNCIAS

ARRIGUCCI JR., Davi. **Enigma e comentário: ensaios sobre literatura e experiência.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ANDRADE, Giuliana C. C. M. de; BRIDI, Marlise Vaz. **Luís Fernando Veríssimo e o riso.** *In: VI ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO*, 2006, São José dos Campos, SP. **Anais [...].** São José dos Campos: Univap, 2006. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2006/epg/08/EPG00000512-ok.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

ARAÚJO, Cristiane Menezes de; BARBOSA, Sara Rogéria Santos. Crônica: gênero textual a serviço da formação de leitores. Edição Especial: **ABRALIN Sergipe**, v.17, p. 325-342, jan./jun., 2013. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1330>. Acesso em: 18 mar. 2020.

ARISTÓTELES. **Arte Poética.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. *In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). Caminhos para a formação do leitor.* São Paulo: DCL, 2004, p. 38-47.

BERGSON, Henri. **O riso: Ensaio sobre o significado do cômico.** 1. ed. São Paulo: Edipro, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, G. M. de. **A escrita através do livro didático no Ensino Fundamental.** 2004. 99 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 2004.

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, Antônio. **Vários escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Círculo de leitura e letramento literário.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

CORACINI, Maria José R. F. Concepções de leitura na (pós)modernidade. *In: CARVALHO, C.; LIMA, Paschoal (Orgs.). Leituras: múltiplos olhares.* Campinas: Mercado das Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005.

- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. 1. ed. São Paulo: Global, 2003.
- COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. v. 6.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GRANDO, Katlen Böhm. **Práticas de letramento no ensino fundamental: vozes das professoras**. 2011. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3718>. Acessado em: 20 fev. 2020.
- GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Língua e literatura: Machado de Assis em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ISER, Wolfgang. **O Fictício e o Imaginário: Perspectiva de uma Antropologia Literária**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- KLEIMAN, Angela (Orgs.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- KONZEN, Paulo Cesar. **Ensaio sobre a arte da palavra**. Cascavel: Edunioeste, 2002.
- KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.
- LIMA, Sandra Araujo. Crônicas na escola: um estímulo à leitura no ensino médio. **Educon**, v. 10, n. 1, p. 1-11, set. 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8946/19/Cronicas_na_escola_um_estimulo_a_leitura_no_ensino_medio.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MARTINS, Dileta A. P. Silveira. **As faces cambiantes da crônica moreyrriana**. 1977. 157 p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1977.

MARTINS, Dileta A. P. Silveira. **História e tipologia da crônica no Rio Grande do Sul.** 360 p. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras e Artes. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1984.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARTINHO, Maria Iraneide dos Santos; MARQUES, Moama Lorena de Lacerda. A crônica literária na sala de aula: entre leitura e produção. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.1. p. 122-130, fev. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1931>. Acesso em: 08 mar. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEIRELES, Cecília. **Problemas de literatura infantil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MENEZES, Salvato Telles de. **O que é a Literatura.** Lisboa: Difusão Cultural, 1993.

MEYER, Marlyse. Voláteis e versáteis. De variedades e folhetins se fez a crônica. *In:* CANDIDO, Antonio (Org.). **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil.** São Paulo: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1992, p. 93-134.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: introdução à problemática da literatura.** São Paulo: Melhoramentos, 1983.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários.** 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

OLIVEIRA, Tania Amaral. ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagem: língua Portuguesa, 6º ano.** 5. ed. Barueri, São Paulo: IBEP, 2018.

PAES, José Paulo. Uma aventura pelo cômico. *In:* SABINO, Fernando *et al.* **Histórias Divertidas.** São Paulo: Ática, 1993. v. 13.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares.** Caxambu: ANPED, 1998. (Anais em CD ROM).

PEREIRA, Camila S.; BARROS, Fernanda P.; MARIZ, Luciana. **Universos: língua Portuguesa, 6º ano: ensino fundamental.** 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PEREIRA, Wellington. **Crônica: a arte do útil ou do fútil.** João Pessoa: Ideia, 1994.

PLATÃO. **Fedro.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

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

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

RANGEL, Egon de Oliveira. **A escolha do livro didático de português**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

RODRIGUES, Lídia Silva. Literatura como fonte de humanização, prazer e conhecimento. *In: ANAIS DA SEMANA DE LICENCIATURA*, 13. 2016, Jataí, GO. **Anais [...]**. Jataí, GO: Instituto federal, 2016, p. 135-145. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/semlic/article/view/542/337>. Acesso em: 08 fev. 2020.

ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. **Paródia, paráfrase e Cia**. São Paulo: Ática, 2003.

SANTOS, Hélio de Sant'Anna dos. A contribuição do trabalho com o humor para o ensino de língua portuguesa. **Miscelânea**, v. 8, p. 227-239, jul./dez. 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/658-Texto%20do%20artigo-2019-1-10-20170928%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/658-Texto%20do%20artigo-2019-1-10-20170928%20(3).pdf). Acesso em: 15 jul. 2020.

SANTOS SARAIVA, F. R. dos. **Novíssimo Dicionário Latino-Português**. 12. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 2006.

SILVA, Antonieta Mirian de O. C; SILVEIRA, Maria Inez Matozo. **Leitura para fruição e letramento literário**: Desafios e possibilidades na formação de leitores. *In: VI EPAL - Anais*, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In Leitura: perspectivas interdisciplinares*. ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 fev. 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio – Revista Pedagógica**, p. 96-100, fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SOARES, Elenucia Severo. **A magia da leitura e seus desafios no ensino fundamental**. 2017. 149 p. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Diss%20Elenucia%20Soares%202017.pdf>. Acessado em: 25 fev. 2020.

SOUZA, Renata Junqueira de. COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **UNESP**, p. 101-107, ago. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 21 ago. 2020.

TAGLIANI, Dulce Cassol. **O livro didático de Língua Portuguesa no contexto escolar: perspectivas de interação**. 2009. 196 p. Tese (Área de Concentração em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.

TARDELLI, M. C. **O ensino de língua materna: interações em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2002.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

TERRA, Ernani. **Da leitura literária à produção de textos**. São Paulo: Contexto 2018.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Mais comédias para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

VIEIRA, Hilluska de Figueiredo Sousa Carneiro. Letramento literário: um caminho possível. **Arredia**, v. 4, n. 7, p. 117-126, dez. 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/view/4307>. Acessado em: 22 jul. 2019.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

APÊNDICE - CADERNO DE OFICINA LITERÁRIA

**CADERNO DE OFICINA LITERÁRIA:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O PROFESSOR DO 6º ANO**

FIGURA 12 - O CRONISTA



Fonte: ESSAS E OUTRAS. Disponível: <https://essaseoutras.com.br/luis-fernando-verissimo-biografia-do-escritor-vida-textos-e-livros/>. Acesso em: 22 out. 2020.

**CRÔNICAS DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO
PARA FORMAÇÃO DO LEITOR**

CAJAZEIRAS – PB

2021

FRANCISCO ANTONIO PEREIRA DE ARAUJO

CADERNO DE OFICINA LITERÁRIA

FIGURA 13 - LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO



Fonte: CRÔNICAS ESPIRITUALISTAS. Disponível em:
<http://cronicasespiritualistas.blogspot.com/2012/04/pascoa-luis-fernando-verissimo.html>. Acesso em: 27 out.
2020.

Orientador: professor Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior

CRÔNICAS DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO
PARA FORMAÇÃO DO LEITOR

CAJAZEIRAS – PB

2021

APRESENTAÇÃO

Olá, caro professor e professora!

É com muito prazer que apresento a você esse Caderno de Oficina Literária. Pois, ele foi feito para você que trabalha Língua Portuguesa e Literatura no 6º ano do Ensino Fundamental.

Sabemos como é gigantesco o desafio de ensinar o aluno a gostar de ler e, conseqüentemente, a gostar de literatura. Pensamos que essa ordem poderia ser invertida. Assim, ajudamos o aluno a descobrir o tesouro que é a literatura. Essa descoberta pode ser o caminho inicial para despertar o interesse pela leitura.

Esse caderno é o produto final da nossa dissertação de mestrado (Profletras) feita sob os cuidados e orientações do professor Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior. As oficinas baseiam-se na estrutura da sequência básica proposta por Cosson (2018). Seguimos a ideia do autor na tentativa de unir prazer e conhecimento em nossas oficinas. Seleccionamos, então, a crônica de humor de Luís Fernando Veríssimo de modo a trazer para a sala de aula uma leitura divertida e reflexiva.

Você, professor, tem plena liberdade de adaptar esse material para a realidade de sua sala de aula. Esperamos contribuir para sua atividade docente!

Bom trabalho!

SUMÁRIO

OFICINA 1.....	105
1. MOMENTO MOTIVACIONAL: PONTOS DE VISTA DIFERENTES!.....	105
Atividade 1 - Para discussão do texto	106
2. INTRODUÇÃO: APRENDER PARA CONHECER.....	106
3. MOMENTO DA LEITURA	107
4. MOMENTO DA INTERPRETAÇÃO	109
Atividade 2 – Explorando o texto	109
OFICINA 2.....	111
1. MOMENTO MOTIVACIONAL: SUPERANDO OS LABIRINTOS DA APRENDIZAGEM.....	111
Atividade 1 – Para discussão do texto.....	112
2. INTRODUÇÃO: APRENDER PARA CONHECER.....	112
3. MOMENTO DA LEITURA	114
4. MOMENTO DA INTERPRETAÇÃO	115
Atividade 2 - Explorando o texto:.....	115
OFICINA 3.....	117
1. MOMENTO MOTIVACIONAL: ARTE E BELEZA.....	117
Atividade 1 – Para discussão do texto.....	117
2. INTRODUÇÃO: CONHECER PARA APRENDER.....	119
3. MOMENTO DA LEITURA	122
4. MOMENTO DA INTERPRETAÇÃO	124
Atividade 2 - Explorando o texto	124
OFICINA 4.....	126
1. MOMENTO MOTIVACIONAL: VOCÊ PODE SER UM SUPER-HERÓI! ...	126
Atividade 1 – Para discussão do texto.....	126
2. INTRODUÇÃO: DICAS PARA PRODUZIR UMA CRÔNICA	127
3. MOMENTO DA LEITURA	128
4. INTERPRETAÇÃO E REESCRITA DA CRÔNICA: VOCÊ COM SUPERPODERES!	129
Atividade 2 – Explorando o texto	129
OFICINA 5.....	130
1. MOMENTO MOTIVACIONAL: O FUTEBOL NOSSO DE CADA DIA!	130
Atividade 1 – Para discussão do texto.....	130
2. INTRODUÇÃO: CONHECER PARA APRENDER.....	131
3. MOMENTO DA LEITURA	133
4. MOMENTO DA INTERPRETAÇÃO	134
Atividade 2 – Explorando o texto	134
RESPOSTAS DAS ATIVIDADES DAS OFICINAS	136
REFERÊNCIAS	140

OFICINA 1

1. MOMENTO MOTIVACIONAL: PONTOS DE VISTA DIFERENTES!

Caro, professor, as perguntas a seguir devem ser discutidas oralmente com os alunos. O nosso objetivo é preparar e motivar o aluno para o momento da leitura da crônica que será lida posteriormente. Em um momento de descontração, aborde as seguintes questões com os alunos:

- Qual a sua impressão sobre o avião?
- Você já viajou de avião?
- Se não, gostaria de ter essa experiência?
- Teria medo de viajar de avião?
- Ou você acharia a maior diversão andar em uma aeronave?
- Ou você prefere andar de carro?

Leia a tirinha abaixo:

FIGURA 14 - CHICKEN WINGS



Fonte: AVIÕES E MÚSICAS. Disponível em: <http://www.avioesemusicas.com/pilotos-versus-mecan.html>. Acesso: 19 out. 2020.

Atividade 1 - Para discussão do texto:

1. Na tirinha, aparecem dois personagens. Como são caracterizados?

R:

2. Os personagens estão verificando o avião antes de um possível voo. No primeiro quadrinho, qual personagem está alegre e por quê?

R:

3. Qual dos dois personagens faz uma análise mais detalhada da aeronave? Por que esse cuidado seria importante?

R:

4. Diante da atitude do mecânico nos quadrinhos 2, 3 e 4, como o piloto parece reagir?

R:

5. O piloto e o mecânico possuem pontos de vista diferentes sobre as precauções necessárias antes de voar. Em sua opinião, qual personagem agiu de modo mais coerente na situação? Por quê?

R:

6. No último quadrinho, ambas as personagens demonstram que estão felizes ou contrariadas uma com a outra?

R:

As questões acima podem ser respondidas oralmente pelos alunos ou de forma escrita se assim preferir o professor. Passamos para a introdução da nossa oficina. Nesse momento, apresentaremos de forma breve o autor Luís Fernando Veríssimo e, em seguida, o gênero textual crônica.

2. INTRODUÇÃO: APRENDER PARA CONHECER

QUADRO 3 - QUEM É LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO?

O autor	Sua Obra
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Luís Fernando Veríssimo é um escritor brasileiro. ✓ Autor de crônicas de humor de 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sua primeira obra, <i>O Popular</i>, foi publicada em 1973, reunindo textos que já haviam sido publicadas em

<p>grande sucesso no cenário nacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ É também jornalista, roteirista de programas de televisão e músico. ✓ O escritor é filho de Érico Veríssimo, um consagrado romancista brasileiro. ✓ Nasceu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul em 26 de setembro de 1936. 	<p>jornais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Em 1973, o autor publica <i>Ed Mort e Outras Histórias</i>, crônicas que narram a história de um detetive atrapalhado. ✓ Outra obra importante, publicada em 1994, foi <i>Comédias da Vida Privada</i> que foi inclusive adaptada para a televisão.
---	--

Fonte: EBIOGRAFIA. Disponível em: https://www.ebiografia.com/luis_fernando_verissimo/. Acesso: 19 out. 2020.

Professor, sugerimos que seja levado para a sala o livro *Mais comédias para ler na escola* de Luís Fernando Veríssimo para ser manuseado pelos alunos no momento em que são apresentadas informações relevantes sobre o autor e sua obra. O ideal seria que todos os alunos tivessem o livro em mãos, mas não sendo possível, é importante esse contato do aluno com a obra original.

Nesse momento, é de suma importância que o professor explore o livro com os alunos em uma espécie de leitura coletiva. Observem a capa do livro, leiam as orelhas e o prefácio da obra feita por Marisa Lajolo.

3. MOMENTO DA LEITURA:

QUADRO 4 - CRÔNICA: EMERGÊNCIA

É fácil identificar o passageiro de primeira viagem. É o que já entra no avião desconfiado. O cumprimento da aeromoça, na porta do avião, já é um desafio para a sua compreensão.

- Bom-dia...
- Como assim?

Ele faz questão de sentar num banco de corredor, perto da porta. Para ser o primeiro a sair no caso de alguma coisa dar errado. Tem dificuldade com o cinto de segurança. Não consegue atá-lo. Confidencia para o passageiro ao seu lado:

- Não encontro o buraquinho. Não tem buraquinho?

Acaba esquecendo a fivela e dando um nó no cinto. Comenta, com um falso riso descontraindo: "Até aqui, tudo bem." O passageiro ao lado explica que o avião ainda está parado, mas ele não ouve. A aeromoça vem lhe oferecer um jornal, mas ele recusa.

- Obrigado. Não bebo.

Quando o avião começa a correr pela pista antes de levantar voo, ele é aquele com os olhos arregalados e a expressão de Santa Mãe do Céu! no rosto. Com o avião no ar, dá uma espiada pela janela e se arrepende. É a última espiada que dará pela janela.

Mas o pior está por vir. De repente, ele ouve uma misteriosa voz descarnada. Olha para todos os lados para descobrir de onde sai a voz.

"Senhores passageiros, sua atenção, por favor. A seguir, nosso pessoal de bordo fará uma demonstração de rotina do sistema de segurança deste aparelho. Há saídas de emergência na frente, nos dois lados e atrás."

— Emergência? Que emergência? Quando eu comprei a passagem ninguém falou nada em emergência. Olha, o meu é sem emergência.

Uma das aeromoças, de pé ao seu lado, tenta acalmá-lo.

— Isto é apenas rotina, cavalheiro.

— Odeio a rotina. Aposto que você diz isso para todos. Ai, meu santo.

"No caso de despressurização da cabina, máscaras de oxigênio cairão automaticamente de seus compartimentos."

— Que história é essa? Que despressurização? Que cabina?

"Puxe a máscara em sua direção. Isto acionará o suprimento de oxigênio. Coloque a máscara sobre o rosto e respire normalmente."

— Respirar normalmente?! A cabina despressurizada, máscaras de oxigênio caindo sobre nossas cabeças — e ele quer que a gente respire normalmente.

"Em caso de pouso forçado na água..."

— O quê?!

"...os assentos de suas cadeiras são flutuantes e podem ser levados para fora do aparelho e..."

— Essa não! Bancos flutuantes, não! Tudo, menos bancos flutuantes!

— Calma, cavalheiro.

— Eu desisto! Parem este troço que eu vou descer. Onde é a cordinha? Parem!

— Cavalheiro, por favor. Fique calmo.

— Eu estou calmo. Calmíssimo. Você é que está nervosa e, não sei por quê, está tentando arrancar as minhas mãos do pescoço deste cavalheiro ao meu lado. Que, aliás, também parece consternado e levemente azul.

— Calma! Isso. Pronto. Fique tranquilo. Não vai acontecer nada.

— Só não quero mais ouvir falar em banco flutuante.

— Certo. Ninguém mais vai falar em banco flutuante.

Ele se vira para o passageiro ao lado, que tenta desesperadamente recuperar a respiração, e pede desculpas. Perdeu a cabeça.

— É que banco flutuante é demais. Imagine só. Todo mundo flutuando sentado. Fazendo sala no meio do oceano Atlântico!

A aeromoça diz que vai lhe trazer um calmante e aí mesmo é que ele dá um pulo:

— Calmante, por quê? O que é que está acontecendo? Vocês estão me escondendo alguma coisa!

Finalmente, a muito custo, conseguem acalmá-lo. Ele fica rígido na cadeira. Recusa tudo que lhe é oferecido. Não quer o almoço. Pergunta se pode receber a sua comida em dinheiro. Deixa cair a cabeça para trás e tenta dormir. Mas, a cada sacudida do avião, abre os

olhos e fica cuidando a portinha do compartimento sobre sua cabeça, de onde, a qualquer momento, pode pular uma máscara de oxigênio e matá-lo do coração. De repente, outra voz. Desta vez é a do comandante.

— Senhores passageiros, aqui fala o comandante Araújo. Neste momento, à nossa direita, podemos ver a cidade de...

Ele pula outra vez da cadeira e grita para a cabina do piloto:

— Olha para a frente, Araújo! Olha para a frente!

Fonte: (VERÍSSIMO, 2010, p. 75-77)

4. MOMENTO DA INTERPRETAÇÃO:

Atividade 2 – Explorando o texto:

1. O humor presente na crônica fundamenta-se em uma circunstância e em um sentimento da personagem principal. Identifique a circunstância e o sentimento da personagem.

R:

2. Segundo o texto, é fácil identificar alguém que voa pela primeira vez. Aponte três atitudes ou características mencionadas pelo autor de quem voa pela primeira vez.

R:

3. Quais palavras ou expressões são usadas para descrever o passageiro de primeira viagem?

R:

4. O narrador é aquele que conta a história. Você sabe dizer qual é o tipo de narrador da crônica lida?

R:

5. Em qual momento o passageiro perdeu o controle de modo mais contundente?

R:

6. A crônica nos apresenta a ação normal de todos os outros passageiros do voo. Para esses, voar era algo comum que, portanto, não oferecia medo. Para o passageiro de primeira viagem, no entanto, as coisas eram diferentes. O modo como pensamos influencia a maneira como agimos?

R:

7. Como você acha que o mundo seria se todas as pessoas pensassem sempre iguais? E se elas pensassem sempre de modo diferente?

R:

Você sabia quem inventou o avião? Veja no quadro seguinte:

QUADRO 5 - CURIOSIDADE: O INVENTOR DO AVIÃO!

<ul style="list-style-type: none"> ➤ De acordo com o jornal britânico <i>The Independent</i> e com o portal <i>on-line</i> da Força Aérea Brasileira, o primeiro voo em público foi um feito brasileiro. ➤ Em 23 de outubro de 1906, a bordo do 14-bis, o inventor Alberto Santos Dumont sobrevoou o campo de <i>Bagatelle</i>, na capital francesa. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O feito foi presenciado por mais de mil pessoas e filmado. ➤ Além disso, recebeu o reconhecimento do Aeroclube de Paris e foi homologado pela FAI (<i>Federation Aéronautique International</i>) ao cumprir requisitos como ser documentado e decolar por meios próprios - sem rampa ou catapulta. ➤ Cabe salientar que tal federação só foi criada em 1905; logo, os irmãos Wright não poderiam fazer o mesmo com o voo do <i>Flyer</i> em 1903.
--	---

Fonte: COC. Disponível em: <https://www.coc.com.br/blog/soualuno/historia/quem-inventou-o-aviao-santos-dumont-ou-os-irmaos-wright>. Acesso em: 19 out. 2020.

Até a próxima oficina!

OFICINA 2

1. MOMENTO MOTIVACIONAL: SUPERANDO OS LABIRINTOS DA APRENDIZAGEM.

Olá! Você sabe o que é um labirinto? Já ouviu falar no mito de *Teseu e o Minotauro*? Vamos conhecer um pouco mais sobre esse mito.

FIGURA 15 - TESEU E O MINOTAURO



Fonte: MITOLOGIA GREGA. Disponível em: <https://mitologiagrega.net.br/tese-e-o-minotauro/>. Acesso em: 20 out. 2020

Caro colega professor, o texto a seguir pode ser lido ou, se você preferir, pode relatar o mito para os alunos de um modo mais atraente, pois contar a história cativa mais à atenção.

QUADRO 6 - TEXTO: PERDIDO NUM LABIRINTO

Essa encrenca aconteceu porque o pai do herói Teseu, que era rei de Atenas, tinha de pagar tributos (uma espécie de imposto) ao rei de Creta: todo ano ele deveria enviar sete moças e sete rapazes como prisioneiros para a ilha de Creta. Lá, em um grande labirinto, vivia o Minotauro, monstro antropófago com corpo de homem e cabeça de touro. Quando o navio chegava, os 14 jovens eram presos no labirinto para servir de lanchinho ao monstro. Eles entravam lá, perdiam-se nos corredores e o Minotauro os devorava.

Teseu seguiu no navio que levava um novo grupo de jovens à ilha de Creta. Chegando lá, foi aprisionado com os outros no tal labirinto. Mas aconteceu que a filha do rei de Creta, Ariadne, apaixonou-se por ele assim que o viu chegar à ilha. Ela ensinou que, para sair do labirinto, era só andar pelos corredores desenrolando um novelo de linha. O herói fez como ela recomendou, achou o Minotauro no centro do labirinto e o matou após uma terrível luta. Depois, enrolou de novo a linha e chegou à saída, onde Ariadne o esperava.

O que esse mito nos ensina? Que, se entrarmos num labirinto, devemos sempre levar um novelo de linha. E que com um pouco de criatividade conseguimos solucionar até a encrenca mais perigosa.

Fonte: (RIOS, 2008, p. 53-55)

Atividade 1 – Para discussão do texto:

1. Quais são os principais personagens envolvidos na história?

R:

2. Qual é o gênero do texto lido?

R:

3. Por que Teseu foi enfrentar o Minotauro?

R:

4. Segundo o texto, qual era o tributo que deveria ser pago ano após ano?

R:

5. Como você imagina que Teseu venceu o Minotauro e por quê?

R:

6. No quadro abaixo, relacione os quatro elementos do mito ao seu possível significado simbólico:

QUADRO 7 - ELEMENTOS DO MITO E SIGNIFICADO

1. O Minotauro.	() símbolo da própria vida e seus mistérios a que todos estão sujeitos.
2. Teseu.	() símbolo de pureza, representa um estado de consciência a que o ser humano deve buscar unir-se.
3. A donzela.	() símbolo da potência humana dominada pelo seu lado animal.
4. O labirinto.	() símbolo do sacrifício, pois coloca sua vida em perigo por algo maior que seus próprios interesses.

Fonte: FEEDOBEM. Disponível em: <https://www.feedobem.com/single-post/2020/05/19/O-Mito-Teseu-e-o-Minotauro>. Acesso em: 20 out. 2020.

2. INTRODUÇÃO: APRENDER PARA CONHECER

QUADRO 8 - CONHECENDO AO GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA

- ✓ **Etimologia:** A palavra crônica originou-se do radical grego *chrónos* cujo significado é tempo.

- ✓ A **crônica** é, pois, um **gênero textual** que trata principalmente de fatos ou assuntos do cotidiano.
- ✓ Nasce na **esfera jornalística**: Por abordar o cotidiano, os jornais possuem uma seção específica para publicação de crônicas. Ali os cronistas podem expressar suas impressões sobre os eventos diários com leveza, crítica e humor.
- ✓ **Migrando para a literatura**: A crônica moderna é, então, um texto que nasce na esfera jornalística, mas que pode migrar para a esfera literária quando usa a linguagem estética de modo singular.
- ✓ Isso significa que a crônica é um gênero de **caráter híbrido** tanto por circular em mais de uma esfera como por apropriar-se de características de outros gêneros.

Fonte: (TERRA, 2014)

QUADRO 9 - ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA CRÔNICA

<ul style="list-style-type: none"> ❖ Normalmente a crônica é um texto curto; ❖ Utiliza linguagem simples, despojada (usando a variante coloquial da língua); ❖ Tematiza o cotidiano, pode tratar de qualquer assunto por mais banal; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Transitoriedade devido a sua origem jornalística, podendo chegar à esfera literária ou não; ❖ Relação entre realidade factual e realidade ficcional (aspecto de verossimilhança); ❖ Em alguns casos, possui um tom poético, com um pouco de humor (abandono da intenção de informar para divertir).
---	---

Fonte: (TERRA, 2014)

Tipologia da crônica - segundo Coutinho (1986), há cinco tipos de crônicas. Acrescentamos a essa classificação à crônica humorística:

- **A crônica narrativa;**
- **A crônica metafísica;**
- **A crônica poema-em-prosa;**
- **A crônica-comentário;**
- **E a crônica-informação;**
- **A crônica humorística.**

Síntese do Conceito: a crônica se caracteriza por tematizar o cotidiano, registrando o circunstancial com elementos que podem envolver ironia, humor e poesia. Ela se caracteriza por ser contingente dado seu nascimento moderno nas páginas de um jornal, mas pode vir a ser literária, garantindo sua perenidade.

3. MOMENTO DA LEITURA:

QUADRO 10 - CRÔNICA - O RICO, O POBRE E A GALINHA

Um rico passa pela entrada de um labirinto e não resiste. Entra. Quer saber o que se esconde no centro do labirinto.

Talvez seja um tesouro, ou no mínimo uma oportunidade de negócios. É da natureza humana querer explorar o desconhecido e é da natureza dos ricos querer ficar mais ricos. Como, além de um aventureiro e um empreendedor, o rico é um ser racional, vai deixando moedas no caminho, para depois voltar pelo mesmo caminho e encontrar a saída do labirinto. No centro do labirinto não há nada, só o centro de um labirinto, e quando se vira para começar o caminho de volta, o rico dá com o pobre, que chega colocando a última moeda do chão na sua sacola.

– Minhas moedas! – diz o rico.

– Suas? Estavam no chão. Vim catando-as pelo caminho. Agora são minhas. Tenho direito a um pouco da riqueza do mundo.

– Imbecil! Eu as deixei pelo chão para encontrar o caminho de volta, já que sou um ser racional. Agora eu não encontrarei a saída. Agora eu vou ficar neste labirinto pelo resto da vida.

– "Eu, eu, eu." Você só pensa em você, como todos os ricos. E eu?

– Você também está condenado a ficar neste labirinto pelo resto da vida. Culpa da sua ganância e da sua burrice.

– Outra mania de rico, achar que quem é pobre é burro. Mas eu também sou um ser racional, meu caro. Em lugar das moedas, deixei grãos de milho pelo chão, para me guiar de volta à saída do labirinto.

Os dois preparam-se para sair do centro do labirinto quando dão com uma galinha, bicando o último grão de milho. A galinha passou pela entrada do labirinto, viu os grãos enfileirados no chão e também não resistiu. Foi comento o milho de grão em grão sem deixar nada em seu lugar para mostrar o caminho de volta.

O rico e o pobre xingam a galinha juntos. Chamam a galinha de irresponsável. De inconsequente.

O rico diz que entrou no labirinto porque é um aventureiro e um empreendedor, e porque é da sua natureza explorar o desconhecido e as oportunidades de enriquecer mais. O pobre diz que entrou no labirinto atrás de moedas, mesmo as moedas sendo de outro, porque tem direito a um pouco da riqueza do mundo. E a galinha, que só foi atrás de sua fome?

E o rico e o pobre passam o resto de suas vidas correndo pelo labirinto atrás da galinha, que, como não é um ser racional, nem sabe o que está fazendo ali.

O que deve significar alguma coisa.

4. MOMENTO DA INTERPRETAÇÃO:

Atividade 2 - Explorando o texto:

1. De acordo com o texto, por que o rico não resistiu entrar no labirinto?

R:

2. Quais estratégias foram adotadas pelo rico e pelo pobre para saber o caminho de volta do labirinto? Observando o desfecho final da crônica, qual dos dois foi mais esperto?

R:

3. Segundo a crônica, o pobre também não resistiu entrar no labirinto ao ver moedas no caminho. O que isso demonstra sobre a personagem?

R:

4. Quais características o rico atribui a si mesmo? Mas, o que a crônica revela sobre sua personalidade?

R:

5. “E o rico e o pobre passam o resto de suas vidas correndo pelo labirinto atrás da galinha, que, como não é um ser racional, nem sabe o que está fazendo ali. O que deve significar alguma coisa”. Em sua opinião, nas circunstâncias finais da crônica, teria a galinha alguma vantagem em relação ao rico e ao pobre? Qual?

R:

6. Essa crônica reflete sobre aquelas pessoas que são ambiciosas e querem tudo para si. Teria, então, algo a aprendermos com ela?

R:

Leia a charge:

FIGURA 16 - CHARGE RICOS E POBRES



7. “Interessante... A distância entre ricos e pobres não é tão grande como imaginamos”. Qual a ironia presente na charge?

R:

8. O que você pensa que pode ser feito para diminuir as desigualdades sociais?

R:

9. Na tirinha, o sentido de distância é entendido em sentido literal ou figurado?

R:

10. Para a construção do efeito de humor, o sentido literal se confunde com o sentido figurado. Por quê?

R:

11. O que representa um personagem sentado sobre o outro?

R:

Até a próxima oficina!

OFICINA 3

1. MOMENTO MOTIVACIONAL: ARTE E BELEZA

Sugestão: Realizar essa atividade ao som ambiente de uma sonata de Beethoven. Por exemplo, a Sonata ao Luar (*Moonlight Sonata*), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kfSnDd5mTsQ>.

Leia a tirinha:

FIGURA 17 - PORCO-DA-TERRA E O COALA



Fonte: MENTIRINHAS. Disponível em: <https://mentirinhas.com.br/mentirinhas-162/>. Acesso em: 23 out. 2020.

Atividade 1 – Para discussão do texto:

1. No primeiro e segundo quadrinhos, o porco-da-terra menciona dois artistas famosos.

Quais?

R:

2. Segundo o texto, o que Beethoven fez de extraordinário?

R:

3. Qual é o feito surpreendente de Esref Armagan?

R:

4. Além de artistas, o que Beethoven e Esref Armagan tiveram em comum?

R:

5. O que Beethoven e Esref usaram para superar as suas deficiências físicas?

R:

6. O que falta ao porco-da-terra para participar do concurso pretendido?

R:

7. Em sua queixa, o porco-da-terra cometeu um erro de associação. Qual erro?

R:

8. No último quadrinho, o coala consola e esclarece ao porco-da-terra afirmando que “Beleza não é talento”. Nesse contexto, o que essa frase significa?

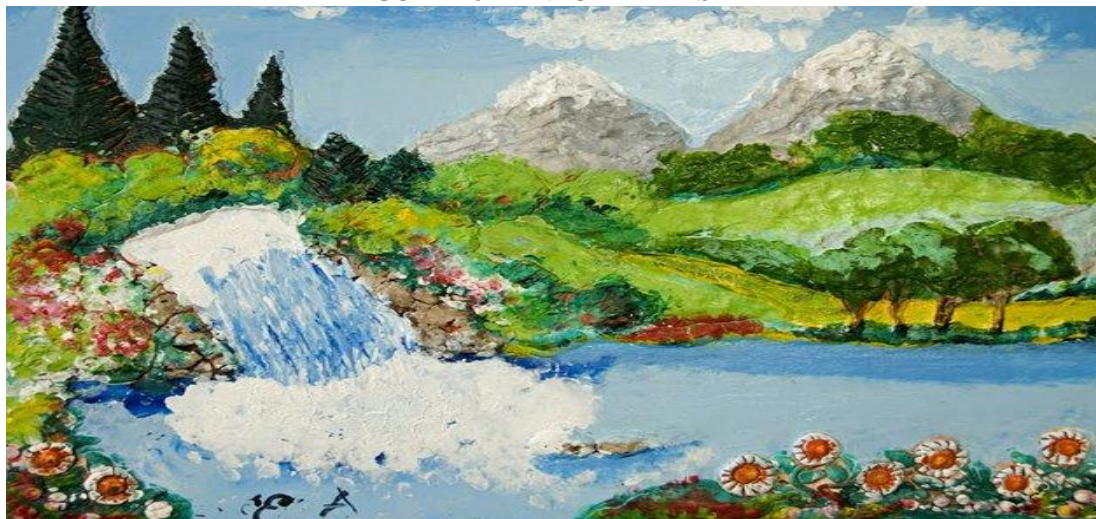
R:

9. Você já tinha ouvido falar do compositor alemão Beethoven? E sobre o pintor Esref Armagan?

R:

Observe uma pintura de Esref:

FIGURA 18 - PINTURA DE ESREF



Fonte: HYPENESS. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2014/02/english-pintor-que-nasceu-sem-enxergar-surpreende-com-quadros-incriveis/>. Acesso em 23 out. 2020.

Veja a imagem real do porco-da-terra, que vive em campos da África:

FIGURA 19 - FOTO DE PORCO-DA-TERRA



Fonte: ESCOLA BRITANNICA. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/porco-da-terra/480501>. Acesso em: 23 out. 2020.

10. O que você acha dessa pintura? E sobre o porquinho-da-terra, você pensa que ele seja feio ou bonito?

R:

2. INTRODUÇÃO – CONHECER PARA APRENDER

A proposta da atividade nesse momento é conhecer alguns tipos de crônicas. Para isso selecionamos cinco crônicas de tipologias diferentes: crônica narrativa; crônica metafísica; crônica poema-em-prosa; crônica-comentário e a crônica jornalística. Forme, então, cinco grupos e distribua uma crônica para ser lida em cada grupo. Seguem os textos abaixo:

QUADRO 11 - CRÔNICA NARRATIVA DE FERNANDO SABINO

O coração do violinista

De repente, meu amigo tentou liquidar a discussão, dizendo que bateria não era instrumento de música.

– Como não é instrumento de música? É instrumento de quê, então?

– De jazz.

– E jazz não é música?

– Música para você: para mim não é.

– Toda orquestra sinfônica tem bateria.

– Nem por isso ela fica sendo instrumento de música. Toda orquestra sinfônica tem maestro. Maestro é instrumento de música?

– Em certo sentido, é.

– Ora, deixa de conversa.

Discutíamos por discutir, levados pela mais absoluta falta de assunto.

– Você não entende de instrumento – meu amigo voltou à carga: – Se entende, me diga uma coisa: o piano, por exemplo. O piano é instrumento de corda ou de percussão?

Embatuquei. Sempre tivera o piano na conta de instrumento de corda, ora pois. Mas o diabo daqueles martelinhos lá dentro, percutindo nas cordas... De percussão?

– De corda – arrisquei.

– Não senhor: de percussão — arrematou ele, triunfante, e chamou o garçom com um gesto, pedindo outra cerveja.

Veio-me a certeza de que se eu tivesse falado “de percussão”, ele diria: “não senhor – de corda”. Agarrei-me à corda:

– Percussão aonde, seu! De corda.

– Percussão.

– Corda.

Dali partiríamos para os sopapos, se de súbito não tivesse entrado no bar o violinista triste. Vinha mais triste do que nunca, o violinista: andava apaixonado, sabia-se, e não era correspondido. Foi sentar-se num canto, como sempre, pediu um conhaque. Imediatamente o convocamos para a nossa mesa, e veio, olhos de vaca mansa, trazendo seu cálice. Para ele tanto fazia sentar-se nesta como naquela, ora dane-se! Estava apaixonado.

– Você que é músico de verdade vai dizer aqui a última palavra: bateria é ou não é instrumento de música?

– Piano é instrumento de percussão ou de corda?

Mas o violinista triste não queria saber de nada, muito menos de conversa de botequim. Largou-nos um olhar desconsolado, soltou um suspiro tristíssimo, ergueu-se, levando o cálice ao peito:

– E o coração... É instrumento de sopro ou de percussão?

Fonte: CRONICA BRASILEIRA. Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/13180/o-coracao-do-violinista>. Acesso em 23 out. 2020.

QUADRO 12 - CRÔNICA METAFÍSICA DE CLARICE LISPECTOR

Vitória Nossa

O que temos feito de nós e a isso considerado vitória nossa de cada dia? Não temos amado, acima de todas as coisas. Não temos aceito o que não se entende porque não queremos ser tolos. Temos amontoado coisas e seguranças por não nos termos, nem aos outros. Não temos nenhuma alegria que tenha sido catalogada.

Temos construído catedrais e ficado do lado de fora, pois as catedrais que nós mesmos construímos tememos que sejam armadilhas. Não nos temos entregues a nós mesmos, pois isso seria o começo de uma vida larga e talvez sem consolo. Temos evitado cair de joelhos diante do primeiro que por amor diga: teu medo. Temos organizado associações de pavor sorridente, onde se serve a bebida com soda. Temos procurado salvar-nos, mas sem usar a palavra salvação para não nos envergonharmos de sermos inocentes.

Não temos usado a palavra amor para não termos de reconhecer sua contextura de amor e de ódio. Temos mantido em segredo a nossa morte. Temos feito arte por não sabermos como é a outra coisa. Temos disfarçado com amor a nossa indiferença, disfarçando nossa indiferença com angústia, disfarçando com o pequeno medo o grande medo maior. Não temos adorado, por termos a sensata mesquinhez de lembrarmos a tempo dos falsos deuses. Não temos sidos ingênuos para não rirmos de nós mesmos e para que no fim do dia possamos dizer “pelo menos não fui tolo”, e assim não chorarmos antes de apagar a luz.

Temos tido a certeza de que eu também e vocês todos também, e por isso todos nem sabem se amam. Temo sorrido em público do que não sorrimos quando ficamos sozinhos. Temos chamado de franqueza a nossa candura. Temo-nos temido um ao outro, acima de tudo. E a tudo isso temos considerado a vitória nossa de cada dia...

Fonte: COLEGIO WEB. Disponível em: <https://www.colegioweb.com.br/cronica/cronica-reflexiva.html>. Acesso em: 23 out. 2020.

QUADRO 13 - CRÔNICA POEMA-EM-PROSA DE DALTON TREVISAN**Apelo**

Amanhã faz um mês que a Senhora está longe de casa. Primeiros dias, para dizer a verdade, não senti falta, bom chegar tarde, esquecido na conversa de esquina. Não foi ausência por uma semana: o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho.

Com os dias, Senhora, o leite primeira vez coalhou. A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada. Toda a casa era um corredor deserto, até o canário ficou mudo. Não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite eles se iam. Ficava só, sem o perdão de sua presença, última luz na varanda, a todas as aflições do dia.

Sentia falta da pequena briga pelo sal no tomate — meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora? Às suas violetas, na janela, não lhes poupei água e elas murcham. Não tenho botão na camisa. Calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolha? Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, Senhora, por favor.

Fonte: COLEGIO WEB. Disponível em: <https://www.colegioweb.com.br/cronica/cronica-lirica.html>. Acesso em 23 out. 2020.

QUADRO 14 - CRÔNICA COMENTÁRIO DE MÁRIO QUINTANA**De como não ler um poema**

Há tempos me perguntaram umas menininhas, numa dessas pesquisas, quantos diminutivos eu empregara no meu livro A Rua dos Cataventos. Espantadíssimo, disse-lhes que não sabia. Nem tentaria saber, porque poderiam escapar-me alguns na contagem. Que essas estatísticas, aliás, só poderiam ser feitas eficientemente com o auxílio de robôs. Não sei se as menininhas sabiam ao certo o que era um robô. Mas a professora delas, que mandara fazer as perguntas, devia ser um deles.

E mal sabia eu, então, que estava dando um testemunho sobre o estruturalismo - o qual só depois vim a conhecer pelos seus produtos em jornais e revistas. Mas continuo achando que um poema (um verdadeiro poema, quero dizer), sendo algo dramaticamente emocional, não deveria ser entregue à consideração de robôs, que, como todos sabem, são inumanos.

Um robô, quando muito, poderá fazer uma meticulosa autópsia - caso fosse possível autopsiar uma coisa tão viva como é a poesia.

Em todo caso, os estruturalistas não deixam de ter o seu quê de humano... Nas suas pacientes, afanosas, exaustivas furungações, são exatamente como certas crianças que acabam estripando um boneco para ver onde está a musiquinha.

Fonte: COLEGIO WEB. Disponível em: <https://www.colegioweb.com.br/cronica/cronica-comentario.html>. Acesso em: 23 de out. de 2020.

QUADRO 15 - CRÔNICA JORNALÍSTICA

Fluminense x Santos terá homenagens para Pelé no maracanã

São Paulo, SP, 23/10/2020.

A partida entre Fluminense e Santos, no domingo, no Maracanã, contará com homenagens para Pelé, aniversariante pela 80ª vez nesta sexta-feira, 23 de outubro. Será o 100ª encontro entre as equipes na história.

O Peixe disputará o jogo válido pela 18ª rodada do Campeonato Brasileiro com camisa listrada, calção branco e meião branco, em alusão à última partida de Pelé pelo Alvinegro, contra a Ponte Preta, na Vila Belmiro, em 2 de outubro de 1974. E a camisa do Santos terá o logo Rei 80 no espaço máster.

O Fluminense estará com a camisa branca. No dia 26 de abril de 1978, uma ação reuniu o Tricolor das Laranjeiras e o Rei do Futebol. Em excursão à África, o time carioca estava na Nigéria, e coincidentemente, Pelé, recém-aposentado, também estava no país em uma ação de marketing. As autoridades locais o convidaram para dar o pontapé inicial e um boato se espalhou que ele jogaria a partida.

Com essa informação, os ingressos se esgotaram rapidamente e, para não decepcionar o público, Pelé participou da partida. O Fluminense atuou todo de branco, e o Rei atuou nos primeiros 45 minutos do jogo.

Fonte: GAZETA ESPORTIVA. Disponível em: <https://www.gazetaesportiva.com/campeonatos/brasileiro-serie-a/fluminense-x-santos-tera-homenagens-para-pele-no-maracana/>. Acesso em: 23 out. 2020.

Após a leitura nos grupos, utilizando o *Datashow*, o professor apresenta as crônicas para toda a turma, questionando com a turma qual a tipologia de cada crônica lida. O objetivo dessa atividade não é discutir a interpretação de todas as crônicas lidas, mas evidentemente identificar os tipos de crônicas. Deste modo, o aluno ficará familiarizado com os diversos modelos de crônicas.

Agora, passamos para o momento da leitura da crônica principal dessa oficina que servirá de base para o trabalho com a interpretação.

3. MOMENTO DA LEITURA:

QUADRO 16 - CRÔNICA HUMORÍSTICA DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO

Uma mulher fantástica

Ela perguntou como ele reagiria se um dia uma tia hipotética dela viesse hospedar-se com eles. Ele respondeu:

— E desde quando a sua tia solteira de Surupinga se chama Hipotética? Eu sei que ela se chama Amanda. Você vive falando nela.

— Está bem. A tia não é hipotética. É a tia Amanda.

— A visita dela é hipotética.

— Também não.

— Eu sou hipotético.

— Não. Você é um homem compreensivo, que receberá a tia Amanda como se ela fosse a sua tia também. Porque você sabe como eu gosto dela.

— Você não gosta da sua tia Amanda. Você adora a sua tia Amanda. A tia Amanda é seu ídolo.

— Eu sempre achei ela um exemplo de mulher moderna, ativa, independente...

— Que nunca saiu de Surupinga.

— Como não? A tia Amanda mora em Surupinga, mas conhece o mundo todo! Já fez até um curso de respiração cósmica na Índia.

— Respiração cósmica?

— Você aprende a respirar no ritmo do Universo, muito mais lento e profundo do que o ritmo da Terra.

— E do que o de Surupinga.

— Ela sempre volta para Surupinga porque cuida dos negócios da família. A tia Amanda também é uma executiva de sucesso. É uma mulher fantástica.

— E quando seria essa visita hipotética da tia Amanda?

Ouvem a campainha da porta.

— Deve ser ela agora!

— Espera. E onde a tia Amanda vai dormir?

— Aqui, no sofá.

— No sofá? Não vai ser desconfortável, para uma senhora?

— E quem disse que ela é uma senhora?

* * *

Tia Amanda não é uma senhora. É uma moça. Linda. Elegante. Fantástica.

— Titia!

— Celinha! Querida!

— Entre!

— Preciso de um homem para carregar esta mala.

— Por sorte, eu tenho um em casa.

Tia Amanda examina-o dos pés à cabeça.

— Mmm. Então esse é o famoso... Como é mesmo o nome?

— Reinaldo.

Quem diz o nome é a Celinha, porque Reinaldo está paralisado. Fascinado. Embasbacado.

Finalmente, consegue falar.

— E essa é a famanda tia Amosa. Ahn, a famosa tia Amanda.

Tia Amanda olha em volta da sala, antes de dar seu veredito com um sorriso irônico:

— Acolhedora.

— Você gosta?

— Um dia vocês se lembrarão deste período em suas vidas e se perguntarão “Como pudemos ser felizes com tão pouco?” É o que os franceses chamam de *nostalgie de la*

privation...

— E como vão todos em Surupinga?

— Ninguém vai em Surupinga, minha querida. Em Surupinga só se fica.

— E você, titia? Arrasando corações, como sempre?

— Você sabe o que eu penso dos homens, Celinha. Homem só serve para abrir pote e segurar porta.

Ela se dá conta da presença de Reinaldo e acrescenta:

— Desculpe, Roberto. E para carregar mala.

— E os negócios?

— Cada vez melhores e mais aborrecidos. Eu precisava dar uma saída. Como Paris nesta época é muito chuvosa e Nova York tem brasileiro demais, decidi vir visitar minha sobrinha querida, que não via há tanto tempo.

— E conhecer meu marido.

— Quem? Ah, isso também... Mas chega de falar só de mim. Vamos falar de você. Você estava com saudade de mim, estava?

* * *

Mais tarde, Reinaldo e Celinha no quarto:

— Você disse que ela era fantástica, mas esqueceu um detalhe.

— Qual?

— Ela, além de fantástica, é... Fantástica!

— Vocês conversaram bastante enquanto eu fazia o jantar...

— Conversamos. Combinamos que ela vai me dar aulas de respiração cósmica.

Celinha ficou pensativa, antes de dizer:

— Não sei se vai ter tempo...

— Por quê?

— Ela vai embora amanhã de manhã.

— Já? Por quê?

— Os negócios em Surupinga. Estão exigindo a presença dela...

— Ela lhe disse?

— Não. Ela ainda não sabe.

Celinha chegara à conclusão de que as pessoas às vezes podem ser fantásticas demais.

Fonte: (VERÍSSIMO, 2010, p. 61-64)

4. MOMENTO DA INTERPRETAÇÃO:

Atividade 2 – Explorando o texto:

1. O que o título ‘Uma mulher fantástica’ sugere para você? Como você imagina essa personagem?

R:

2. Quais são as personagens da crônica?

R:

3. A história se inicia com uma “hipótese”. Quem faz essa “hipótese”? Em que ela consiste?

R:

4. Nos diálogos iniciais da crônica, qual seria o objetivo de Celinha ao conversar com seu esposo?

R:

5. De que forma Celinha descreve sua tia Amanda?

R:

6. Como Reinaldo reagiu inicialmente à ideia de receber a tia de Celinha em sua casa? E, após a tia Amanda chegar, como Reinaldo agiu? O que fez com que ele mudasse de atitude?

R:

7. Segundo o texto, o que Amanda pensa dos homens?

R:

Releia o trecho seguinte:

“Mais tarde, Reinaldo e Celinha no quarto:

— Você disse que ela era fantástica, mas esqueceu um detalhe.

— Qual?

— Ela, além de fantástica, é... Fantástica!

— Vocês conversaram bastante enquanto eu fazia o jantar...

— Conversamos. Combinamos que ela vai me dar aulas de respiração cósmica.

Celinha ficou pensativa, antes de dizer:

— Não sei se vai ter tempo...”

8. Por que Celinha mudou de opinião em relação à permanência de sua tia Amanda em sua casa?

R:

9. Você acha que Amanda se interessou por Reinaldo?

R:

10. Você achou a crônica interessante e engraçada ou não?

R:

Até a próxima oficina!

OFICINA 4

1. MOMENTO MOTIVACIONAL: VOCÊ PODE SER UM SUPER-HERÓI!

Leia o texto abaixo:

FIGURA 20 - AS GRANDES FRAQUEZAS DOS HERÓIS



Fonte: PINTEREST. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/398146423286443777/>. Acesso em 24 out. 2020

Atividade 1 – Para discussão do texto:

1. Quais são os super-heróis mencionados nos quadrinhos acima?

R:

2. Quais são os dois personagens que não aceitam a afirmação de suas fraquezas? Por quê?

R:

3. Qual é o super-herói cuja fraqueza seria placas de trânsito? Essa seria realmente uma fraqueza sua na versão original do super-herói?

R:

4. Você entende que a fraqueza mencionada da Mulher Maravilha faz sentido ou é apenas uma ironia ao modo como ela se veste?

R:

5. O Batman é o último super-herói mencionado. Ele é apenas um homem comum, não tendo superpoderes. Observe que o Batman discorda da sua suposta fraqueza. Por que não ter um plano poderia ser a fraqueza do Batman?

R:

6. Qual é, então, seu super-herói favorito? Ou você não tem um predileto?

R:

7. Se você pudesse ter um superpoder, qual escolheria? Por quê?

R:

2. INTRODUÇÃO: DICAS PARA PRODUZIR UMA CRÔNICA

QUADRO 17 - COMO PRODUZIR UMA CRÔNICA?

<p>1. Primeiro passo: escolha o tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Escolha um tema do cotidiano, pois essa é uma das principais características da crônica. ➤ Os assuntos mais simples ou comuns podem ser abordados em uma crônica: uma partida de futebol, uma viagem, assuntos familiares, etc. ➤ Fique atento às notícias, pois os fatos noticiados podem ser tema de uma crônica. 	<p>2. Defina o tempo em que a narração se situa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sua crônica pode ser escrita no tempo presente ou no passado. ➤ Procura dar um tom pessoal, colocando suas opiniões e impressões no texto com um toque de poesia e humor.
<p>3. Decida o espaço em que a situação se desenrola:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A crônica deve ser um texto curto, portanto o espaço ou lugar da história deve ser limitado. 	<p>4. Escolha os personagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Normalmente a crônica terá poucos personagens ou até nenhum. Podendo apresentar apenas a voz do autor.
<p>5. Defina o tipo de narrador:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Narrador personagem é aquele que conta e participa da história. A crônica será escrita em 1ª pessoa. ➤ Narrador observador é aquele que somente conta a história. A crônica será escrita em 3ª pessoa. ➤ Narrador onisciente conhece todos os detalhes da história, inclusive pensamentos dos personagens. A crônica poderá ser escrita em primeira ou terceira pessoa. 	<p>6. Escreva a sua crônica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Depois de escrita, observe se escreveu um texto curto, se a linguagem é simples, se trata de um tema cotidiano, se possui um tom pessoal, se provoca reflexão ou diversão.

Fonte: FERNANDES. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/como-fazer-uma-cronica/>. Acesso em: 24 out. 2020.

3. MOMENTO DA LEITURA

QUADRO 18 - CRÔNICA LERDEZA

Lerdeza

A frase que o Everton mais ouvia da mãe era "levanta e vai buscar", geralmente seguida de um epíteto, como "seu preguiçoso" ou, pior, "lerdeza".

Porque o que o Everton mais fazia, atirado no sofá na frente da TV na sua posição de costume (que a mãe chamava de "estrapaxado"), era pedir para lhe trazerem coisas. Uma Coca. Uns salgadinhos...

-Levanta e vai buscar!

- Pô, mãe.

- Lerdeza!

O Everton já estava com quinze anos e era uma luta convencê-lo a sair do sofá e ir fazer o que os garotos de quinze anos fazem. Correr. Jogar bola. Namorar. Ou pelo menos ir buscar sua própria Coca.

-Esse menino um dia ainda vai se fundir com o sofá...

Everton não queria outra coisa. Ser um homem-sofá. Um estofado humano, alimentado sem precisar sair do lugar. E sem tirar os olhos da TV. E como era filho único, e insistente, sempre conseguia que lhe trouxessem o que pedia. Quando não era a mãe, sob protestos ("Toma, lerdza, mas é a última vez") era Marineide, a empregada de vinte e poucos anos cujo decote era a única coisa que fazia o Everton desviar os olhos da TV, e assim mesmo por poucos segundos. Um dia, estrapaxado no sofá, o Everton se deu conta de que estava sozinho em casa. A mãe tinha saído, o pai estava no trabalho, a Marineide de folga, e ele sem ninguém para lhe trazer uma Coca, uns chips de batata e uns Bis.

Levantar-se e ir buscar estava fora de questão. Fechou os olhos e concentrou-se. Concentrou-se com força. Depois de alguns minutos, ouviu ruídos vindo da cozinha. A geladeira abrindo e fechando. Uma porta de armário abrindo e fechando. Depois silêncio.

Quando abriu os olhos, a Coca, os chips e os Bis pairavam no ar, à sua frente. Ele só precisou estender a mão. No dia seguinte, Everton testou seu poder recém-descoberto na Marineide, que até hoje não sabe como a sua blusa desabotoou sozinha e seu soutien simplesmente voou longe daquele jeito, e logo na frente do menino. Everton também acendeu a TV e mudou de canais sem precisar usar o controle remoto, e fez um vaso voar pela sala só com a força do seu pensamento. Apagou a TV e ficou, atirado no sofá, refletindo sobre o que significava aquilo. Ele era um fenômeno. Tinha um poder único - fazia as coisas acontecerem apenas pela sua vontade. Contaria aos pais, claro. Eles poderiam ganhar dinheiro com seu poder. O pai saberia como. Ele se transformaria numa celebridade. Cientistas do mundo inteiro o procurariam, sua capacidade extraordinária seria usada em benefício da humanidade. No combate ao crime, por exemplo. Nas comunicações. Na medicina a distância.

E se aquilo fosse, de alguma forma, um poder religioso? Até onde a revelação do seu dom milagroso seria um sinal de que ele tinha uma missão a cumprir na Terra? Até onde

aquilo o levaria? Fosse o que fosse, uma coisa era certa. Ele teria que sair do sofá.

-Mãe.

-Ahn?

-Eu quero daquelas coisinhas de queijo. E uma Coca.

-Levanta e vai buscar.

- Pô, mãe.

- Tá bem. Mas esta é a última vez.

E já a caminho da cozinha:

- Lerdeza!

Fonte: (VERÍSSIMO, 2010, p. 95-97)

4. INTERPRETAÇÃO E REESCRITA DA CRÔNICA: VOCÊ COM SUPERPODERES!

Atividade 2 – Explorando o texto:

1. O que você acha da atitude de Everton de viver quase o tempo todo deitado no sofá?

R:

2. O que você pensa da ação da mãe de Everton que reclama, porém, sempre faz o que o filho pede?

R:

3. Você gostou do superpoder de Everton? Preferia outro superpoder? Se sim, qual?

R:

4. Você achou interessante o final da crônica ou se sentiu decepcionado com o final?

R:

5. O que você pensa sobre pessoas que vivem muito acomodadas? Será que elas não perdem oportunidades?

6. Quais seriam os tipos de oportunidades perdidas por uma pessoa acomodada?

R:

Nesse momento, a proposta é uma atividade de reescrita. Peça ao aluno que reescreva a crônica se colocando no lugar da personagem principal: se você tivesse o poder do garoto da crônica, o que faria? Incentive a criatividade. Assim, não há problema se o aluno quiser que seu superpoder seja outro. Também poderá reescrever a crônica sendo um narrador-personagem. Após as produções, exponha as novas crônicas em um mural na sala de aula.

Até a próxima oficina!

OFICINA 5

1. MOMENTO MOTIVACIONAL: O FUTEBOL NOSSO DE CADA DIA!

Leia a tirinha:

FIGURA 21 - TIRINHA DA MAFALDA



Fonte: TRIVELA. Disponível em: <https://trivela.com.br/nos-50-anos-de-mafalda-uma-selecao-com-11-tirinhas-de-quino-sobre-o-futebol/>. Acesso em: 25 out. 2020.

Atividade 1 – Para discussão:

1. Qual era o assunto lido pela personagem no 1º quadrinho?

R:

2. No 2º quadrinho, por que a personagem ficou furiosa?

R:

3. O pai de Mafalda, ao ler o jornal, fica indignado pelo árbitro não ter marcado uma falta, mas justifica uma ação violenta que aconteceu na partida. Qual foi essa ação?

R:

4. O que causa o efeito de humor na tirinha?

R:

5. Por que Mafalda elogia o pai?

R:

6. No último quadrinho, qual a reação do pai de Mafalda diante do elogio?

R:

7. Será que temos dado mais valor a coisas menos importantes? Não nenhum problema em gostar de futebol, mas que você acha?

R:

8. Você pensa que seja importante ajudar aos outros?

R:

2. INTRODUÇÃO: CONHECER PARA APRENDER

QUADRO 19 - DIFERENÇAS ENTRE A CRÔNICA E O CONTO

A crônica	O conto
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Narrativa curta que trata de algum tema ou fato do cotidiano. ❖ Não apresenta uma estrutura padrão dado ao caráter hídrico do gênero. <p>Apresenta a visão pessoal do cronista sobre os fatos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Registrando o circunstancial com elementos que podem envolver ironia, humor e poesia. Pode apresentar personagens, mas sem muitos detalhes. ❖ A crônica origina-se nas páginas de um jornal, podendo vir a ser literária quando usa a linguagem estética. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Narrativo curto que possui apenas um conflito sobre o qual se desenrola a história. ❖ Normalmente apresenta a seguinte estrutura: introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho. ❖ Narrativa focada em uma única ação ou acontecimento. ❖ Possui poucos personagens, mas que são bem construídos. O tempo e espaço são limitados. A narrativa apresenta um clímax, momento em que as tensões iniciadas no conflito são resolvidas, seguindo-se o desfecho da história. ❖ O conto é originário da esfera literária.

Fonte: (TERRA, 2014)

QUADRO 20 - TIPOLOGIA DA CRÔNICA E DO CONTO

Alguns Tipos de crônicas:	Alguns Tipos de contos:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Crônica narrativa; ➤ Crônica metafísica; ➤ Crônica poema-em-prosa; ➤ Crônica-comentário; ➤ Crônica-informação; ➤ Crônica humorística, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conto de ficção científica; ➤ Conto fantástico; ➤ Conto de fadas; ➤ Conto infanto-juvenil; ➤ Conto de mistério; ➤ Conto de terror, etc.

Fonte: PAO DE CANELA E PROSA. Disponível em: <http://paodecanelaeprorsa.com.br/tipos-de-conto-literatura/>. Acesso em 25 out. 2020.

Vejamos um exemplo a seguir de um conto tradicional do Brasil:

QUADRO 21 - CONTO - A FESTA NO CÉU

A festa no céu

Entre todas as aves, espalhou-se a notícia de uma festa no céu. Todas as aves compareceriam e começaram a fazer inveja aos animais e outros bichos da terra incapazes de voo.

Imaginem quem foi dizer que ia também à festa... O Sapo! Logo ele, pesadão e nem sabendo dar uma carreira, seria capaz de aparecer naquelas alturas. Pois o Sapo disse que tinha sido convidado e que ia sem dúvida nenhuma. Os bichos só faltaram morrer de rir. Os pássaros, então, nem se fala!

O Sapo tinha seu plano. Na véspera, procurou o Urubu e deu uma prosa boa, divertindo muito o dono da casa. Depois disse:

— Bem, camarada Urubu, quem é coxo parte cedo e eu vou indo, porque o caminho é comprido.

O Urubu respondeu:

— Você vai mesmo?

— Se vou? Até lá, sem falta!

Em vez de sair, o Sapo deu uma volta, entrou na camarinha do Urubu e, vendo a viola em cima da cama, meteu-se dentro, encolhendo-se todo.

O Urubu, mais tarde, pegou na viola, amarrou-a a tiracolo e bateu asas para o céu, rru-rru-rru...

Chegando ao céu, o Urubu arriou a viola num canto e foi procurar as outras aves. O Sapo botou um olho de fora e, vendo que estava sozinho, deu um pulo e ganhou a rua, todo satisfeito.

Nem queiram saber o espanto que as aves tiveram, vendo o Sapo pulando no céu! Perguntaram, perguntaram, mas o Sapo só fazia conversa mole. A festa começou e o Sapo tomou parte de grande. Pela madrugada, sabendo que só podia voltar do mesmo jeito da vinda, mestre Sapo foi-se esgueirando e correu para onde o Urubu se havia hospedado.

Procurou a viola e acomodou-se, como da outra feita.

O sol saindo, acabou-se a festa e os convidados foram voando, cada um no seu destino. O Urubu agarrou a viola e tocou-se para a Terra, rru-rru-rru...

Ia pelo meio do caminho, quando, numa curva, o Sapo mexeu-se e o Urubu, espiando para dentro do instrumento, viu o bicho lá no escuro, todo curvado, feito uma bola.

— Ah! camarada Sapo! É assim que você vai à festa no céu? Deixe de ser confiado...!

E, naquelas lonjuras, emborcou a viola. O Sapo despencou-se para baixo que vinha zunindo. E dizia, na queda:

— Béu-Béu! Se desta eu escapar, nunca mais bodas no céu!

E vendo as serras lá embaixo:

— Arreda pedra, senão eu te rebento!

Bateu em cima das pedras como um jenipapo, espapaçando-se todo. Ficou em pedaços. Nossa Senhora, com pena do Sapo, juntou todos os pedaços e o Sapo voltou à vida

de novo.

Por isso o Sapo tem o couro todo cheio de remendos.

(Luís Câmara Cascudo)

Fonte: (CASCUDO, 2002)

3. MOMENTO DA LEITURA:

Leia a crônica abaixo:

QUADRO 22 - CRÔNICA O TINHO

O Tinho

Se chamava Fausto (ou Faustinho, ou Tinho), tinha 15 anos e queria ser craque de futebol. Jogava nos juvenis de um clube médio. Jogava bem, mas não o bastante para se destacar dos outros garotos com a mesma idade e o mesmo sonho. Não o bastante para ser notado. Até que um dia Tinho se atrasou trocando de roupa depois de um treino e quando viu estavam só ele e um homem estranho, de terno escuro, no vestiário. Um homem que ele nunca tinha visto ali antes e que lhe deu seu cartão. Um cartão todo preto com uma única palavra, em vermelho: “Diabo.” O homem fez uma proposta: em troca da sua alma, Tinho poderia pedir o que quisesse. Chutar com as duas pernas? Cabecear com perfeição? Driblar com maestria? Passar com precisão? O que ele quisesse. Pelo contrato apresentado pelo Diabo, e que ele assinou com seu sangue na hora, Tinho só se comprometia a, no fim da sua vida — que seria de grande sucesso e incrível riqueza —, lhe entregar sua alma.

E já no seu primeiro jogo depois do pacto com o Diabo, Tinho assombrou. Fez cinco gols, dois com cada perna e o quinto com uma cabeceada perfeita.

Driblou com maestria e passou com precisão. Fenômeno, disseram todos. E naquele mesmo dia, depois do jogo, Tinho foi procurado por um empresário com sotaque castelhano que lhe propôs um contrato vitalício e um futuro fantástico. O empresário cuidaria da vida de Tinho por uma porcentagem. Em troca, faria de Tinho, em pouco tempo, o jogador mais famoso do mundo. O primeiro passo seria tirá-lo do Brasil e levá-lo para a Europa, onde estava o dinheiro. E Tinho assinou o contrato com o empresário na hora, raciocinando que o Diabo comprara a sua alma, não os seus direitos corporativos.

Mas o Diabo, como se sabe, é um ciumento. E protestou. Tinho devia sua nova notoriedade a ele, que assim como o transformara num craque poderia destransformá-lo. Tinho lhe pertencia, corpo e alma. E que mundo era aquele em que um pacto com o Diabo assinado com sangue não valia mais nada, ou valia tanto quanto um contrato assinado com um castelhano com uma Bic? Nada mais era sagrado? Para complicar as coisas, a direção do clube do Tinho fez uma proposta para o Tinho ficar, prometendo uma casa para a sua mãe, e movimentou seu departamento jurídico para anular as ações do Diabo e do empresário. E para complicar ainda mais as coisas um emissário de Deus, um anjo disfarçado de pipoqueiro, confidenciou ao Tinho que o Senhor se comprometia a mover céu e terra para ajudar sua carreira (inclusive pressionando algum grande clube da Espanha ou da Itália, onde Ele tem muita influência, para contratá-lo) se Tinho desfizesse seu contrato com o Diabo e

Lhe promettesse sua alma. O próprio Tinho teve que contratar um advogado para assessorá-lo nas negociações.

Resultado: Tinho está treinando no Chelsea, onde ainda não realizou todo o seu potencial, porque o Diabo não se conforma em ter apenas 35%, já que Deus ficou com 35, o empresário com 30 e o clube com direito a uma participação em qualquer venda futura do jogador. Quanto à questão da alma do Tinho, ficou para mais tarde, quando, espera-se, já existirá uma norma da Fifa a respeito.

Fonte: (VERÍSSIMO, 2010)

4. MOMENTO DA INTERPRETAÇÃO:

Atividade 2 - Explorando o texto:

1. Conforme a crônica, Tinho tinha o grande sonho de ser um craque de futebol. O que ele fez para conseguir isso?

R:

2. “Fazer ou não fazer: eis a questão”. Diante da proposta do Diabo, Tinho está frente a um grande dilema, ou seja, ele pode ou não aceitar a proposta. O que essa proposta simboliza?

R:

3. Após o pacto com o Diabo, o sucesso veio para Tinho, mas o que aconteceu para as coisas começarem a dar errado para Tinho?

R:

4. Segundo o texto, há ainda dois fatos que complicaram ainda mais a situação de Tinho. Quais são eles?

R:

Leia o trecho abaixo:

“E para complicar ainda mais as coisas um emissário de Deus, um anjo disfarçado de pipoqueiro, confidenciou ao Tinho que o Senhor se comprometia a mover céu e terra para ajudar sua carreira (inclusive pressionando algum grande clube da Espanha ou da Itália, onde Ele tem muita influência, para contratá-lo) se Tinho desfizesse seu contrato com o Diabo e Lhe promettesse sua alma.”

5. Quando se afirma que Deus tem muita influência na Itália, qual informação está implícita?

R:

6. Ao se afirmar no texto que “O próprio Tinho teve que contratar um advogado para assessorá-lo nas negociações”. O que podemos notar no texto?

R:

7. O desfecho da crônica mostra que a questão da venda da alma de Tinho ficou para segundo plano. O que se tornou a questão principal da crônica?

R:

8. A crônica retrata o mundo do futebol que é um ambiente de muitas negociações milionárias. Em que as muitas negociações sobre Tinho lhe prejudicaram?

R:

9. O que você achou da história dessa crônica? Já ouviu falar em outras histórias de pacto com o Diabo?

R:

Para encerramento das oficinas sugerimos uma das dinâmicas apresentada por Cosson (2018) no seu livro *Letramento literário*. Veja abaixo.

Quadrilha: “Os participantes ficam um de frente para o outro em círculo, como se fossem parceiros de quadrilha. Eles se cumprimentam apresentando-se e vão passando de um para o outro até chegar ao parceiro inicial” COSSON (2018, p. 122).

Conforme o autor, essa brincadeira é ótima tanto para iniciar como para encerrar oficinas, pois todos têm a oportunidade de se congratularem. Ainda segundo o autor, ela é interessante também para que um aluno apresente um personagem ou uma obra a outro aluno no decorrer das oficinas. Por fim, queremos agradecer por seu trabalho, professor. Esperamos que esse caderno contribua para o seu trabalho em sala de aula.

Até a próxima oportunidade!

RESPOSTAS DAS ATIVIDADES DAS OFICINAS

OFICINA 1

Atividade 1 - Para discussão do texto:

1. R: O piloto é caracterizado como aventureiro e imprudente; o mecânico é caracterizado como prudente.
2. R: O piloto. Porque ele acha que uma análise rápida e superficial do avião é suficiente para ir logo voar.
3. R: O mecânico que faz. É importante para que não haja problemas durante o voo e o avião caia.
4. R: Ele fica surpreso com a ação do mecânico.
5. Resposta pessoal.
6. R: Evidentemente contrariadas.

Atividade 2 – Explorando o texto:

1. R: Primeira viagem de avião e o medo de voar.
2. R: O desafio de dá bom dia, pois está apreensivo; sentar no corredor perto da porta na expectativa de sair rápido da aeronave; as dificuldades com o cinto de segurança, etc.
3. R: Desconfiado, desafio, confiança, falso riso descontraído, olhos arregalados, a expressão de Santa Mãe do Céu! no rosto.
4. R: Narrador observador, pois o texto está escrito em terceira pessoa.
5. R: Quando ele apertou o pescoço de outro passageiro.
6. Resposta Pessoal.
7. Resposta pessoal.

OFICINA 2

Atividade 1 – Para discussão do texto:

1. R: Teseu, o Minotauro e a princesa Ariadne.
2. R: mito.
3. R: Porque o rei de Atenas tinha que pagar um tributo ao rei de Creta.
4. R: O envio de jovens de Atenas para o labirinto do Minotauro.
5. R: Venceu através de uma luta terrível. Somente venceu devido à ajuda da princesa.

6. R: 4, 3, 1, 2.

Atividade 2 - Explorando o texto:

1. R: Porque era curioso e ganancioso.
2. R: O rico usou moedas para marcar o caminho, já o pobre usou milhos. Nenhum dos dois foi mais esperto, pois terminaram na mesma situação.
3. R: Que o pobre era semelhante, em sua avareza, ao rico, sendo que sua ganância fez com que ele tivesse o mesmo fim.
4. R: O rico pensa ser aventureiro, empreendedor e racional. A crônica revela que ele era egoísta e avarento.
5. R: Tanto o rico e o pobre se gabaram de sua racionalidade, mas, na circunstância de estarem presos para sempre no labirinto, era melhor ser um ser irracional, já que não teria consciência de sua situação.
6. R: Sim, que devemos ser mais altruístas.
7. R: Embora o pobre esteja, na charge, em pequena distância física do rico, este está sobre ele, representando a distância econômica entre os dois.
8. Resposta pessoal.
9. R: Sentido literal porque os dois personagens estão juntos, o rico sobre o pobre.
10. R: Porque a ideia de distância física é implicitamente comparada à ideia de distância econômica.
11. R: Representa as desigualdades sociais.

OFICINA 3

Atividade 1 – Para discussão do texto:

1. R: Beethoven e Esref Armagan.
2. R: Compôs obras musicais estando completamente surdo.
3. R: Pintar obras belíssimas sendo cego.
4. R: Ambos superaram suas deficiências físicas.
5. R: O talento artístico.
6. R: Falta beleza.
7. R: Ele associa deficiências físicas à falta de beleza, que são coisas diferentes.
8. R: Significa que o talento pode suprir deficiências físicas, mas não pode substituir a beleza porque o essencial, nas artes, é o talento, já, em um concurso de beleza, o essencial é o belo.

9. Resposta pessoal.

10. Resposta Pessoal.

Atividade 2 – Explorando o texto:

1. R: Resposta pessoal.

2. R: Celinha, a esposa; Reinaldo, o marido e Amanda, a tia de Celinha.

3. R: A “hipótese” seria hospedar uma tia de Celinha. Evidentemente Celinha levanta essa possibilidade.

4. R: Celinha procura convencer seu esposo Reinaldo a receber bem sua tia em sua casa.

5. R: Como uma mulher linda e elegante.

6. R: Inicialmente Reinaldo não gostou da ideia, mas agiu com bom humor. Depois, ele se encantou pela beleza da tia Amanda e parece agir com certo interesse em Amanda.

7. R: Ela tem péssimas impressões dos homens. Para ela, os homens somente servem para abrir pote, segurar a porte e carregar malas.

8. R: Porque notou certo encanto de Reinaldo por sua tia.

9. Resposta pessoal.

10. Resposta pessoal.

OFICINA 4

Atividade 1 – Para discussão do texto:

1. R: Super-homem, Lanterna Verde, Flash, Mulher Maravilha e Batman.

2. R: A Mulher Maravilha e o Batman porque possuem forte temperamento, normalmente agem por impulso.

3. R: Flash. Na verdade, sua fraqueza seria correr tão rápido que fique preso entre dimensões.

4. Resposta pessoal.

5. R: Porque esse super-herói não tem superpoderes. Sua grande virtude é sua inteligência extraordinária. Assim, ele depende dela para criar suas armas e seus planos magníficos.

6. Resposta pessoal.

7. Resposta Pessoal.

Atividade 2 – Explorando o texto:

1. Resposta pessoal.

2. Resposta pessoal.

3. Resposta pessoal.
4. Resposta pessoal
5. Resposta pessoal.

OFICINA 5

Atividade 1 – Para discussão:

1. R: Sobre uma partida de futebol.
2. R: Porque ela ficou indignada com o árbitro que não marcou uma falta.
3. R: O jogador, que sofreu a falta não marcada, agrediu o goleiro adversário.
4. R: Mafalda ao ver o jornal no chão supor que seu pai lia sobre crianças abandonadas.
5. R: Porque ela pensa que toda indignação do pai era devido ao sofrimento das crianças abandonadas.
6. R: Ele ficou pensativo, pois foi surpreendido.
7. Resposta pessoal.
8. Resposta pessoal.

Atividade 2 - Explorando o texto:

1. R: Tinho optou por um caminho mais fácil e incerto, representado pela proposta do Diabo para o sucesso.
2. R: Simboliza que nossas escolhas são sempre muito importantes e que somos sempre responsáveis por elas.
3. R: Tinho resolveu fazer um contrato com um empresário e o Diabo ficou com inveja.
4. R: O clube de Tinho decidiu lutar na justiça para anular os contratos com o Diabo e com o empresário. E um anjo enviado por Deus que tentou convencer a Tinho a anular o contrato com o Diabo.
5. R: d) Que o Vaticano fica localizado perto da Itália.
6. R: a) Que um tom irônico é dado ao texto, já que Tinho sempre foi o contratado e, agora, ele estava contratando.
7. R: Os direitos em relação ao chamado ‘passe’ do jogador, ou seja, o direito de venda do jogador para outros clubes.
8. R: No seu desempenho em campo.
9. Resposta pessoal.

REFERÊNCIAS

- ALUNOS da USP. Quem inventou o avião? Santos Dumont ou os irmãos Wright? *In: COC BY PEARSON*, Alunos da faculdade de medicina da USP, Ribeirão Preto, 07. jun. 2019. Disponível em: <https://www.coc.com.br/blog/soualuno/historia/quem-inventou-o-aviao-santos-dumont-ou-os-irmaos-wright>. Acesso em: 19 out. 2020.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 11. ed. São Paulo: Global, 2002.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. v. 6.
- CRÔNICA ESPORTIVA. Fluminense x Santos terá homenagens para Pelé no Maracanã. **Gazeta Esportiva**, São Paulo, 23 out. 2020. Disponível em: <https://www.gazetaesportiva.com/campeonatos/brasileiro-serie-a/fluminense-x-santos-tera-homenagens-para-pele-no-maracana/>. Acesso em 23 out. 2020.
- FEEDOBEM. O mito Teseu e o Minotauro. *In: Feedobem*, 19 mai. 2020. Disponível em: <https://www.feedobem.com/single-post/2020/05/19/O-Mito-Teseu-e-o-Minotauro>. Acesso em: 20 out. 2020.
- FERNANDES, Márcia. **Com produzir uma crônica**. Toda Matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/como-fazer-uma-cronica/>. Acesso em: 24 out. 2020.
- FRAZÃO, Dilva. Biografia de Luís Fernando Veríssimo. *In: ebiografia*, 22 out. 2020. Disponível em: https://www.ebiografia.com/luis_fernando_verissimo/. Acesso em: 23 out. 2020.
- LISPECTOR, Clarice. Vitória Nossa. *In: ColegioWeb*, 31 mai. 2012. Disponível em: <https://www.colegioweb.com.br/cronica/cronica-reflexiva.html>. Acesso em: 23 out. 2020.
- QUINTANA, Mário. De como não ler um poema. *In: ColegioWeb*, 31 mai. 2012. Disponível em: <https://www.colegioweb.com.br/cronica/cronica-comentario.html>. Acesso em 23 out. 2020.
- RIOS, Rosana. **O livro das encencas**. São Paulo: Ática, 2008.
- SABINO, Fernando. O coração do violinista. Rio de Janeiro, **Portal da crônica brasileira**. Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/13180/o-coracao-do-violinista>. Acesso em 23 out. 2020.
- TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- TREVISAN, Dalton. Apelo. *In: ColegioWeb*, 31 mai. 2012. Disponível em: <https://www.colegioweb.com.br/cronica/cronica-lirica.html>. Acesso em: 23 out. 2020.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Mais comédias para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.