



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Danielle Ferreira Martins Bastos

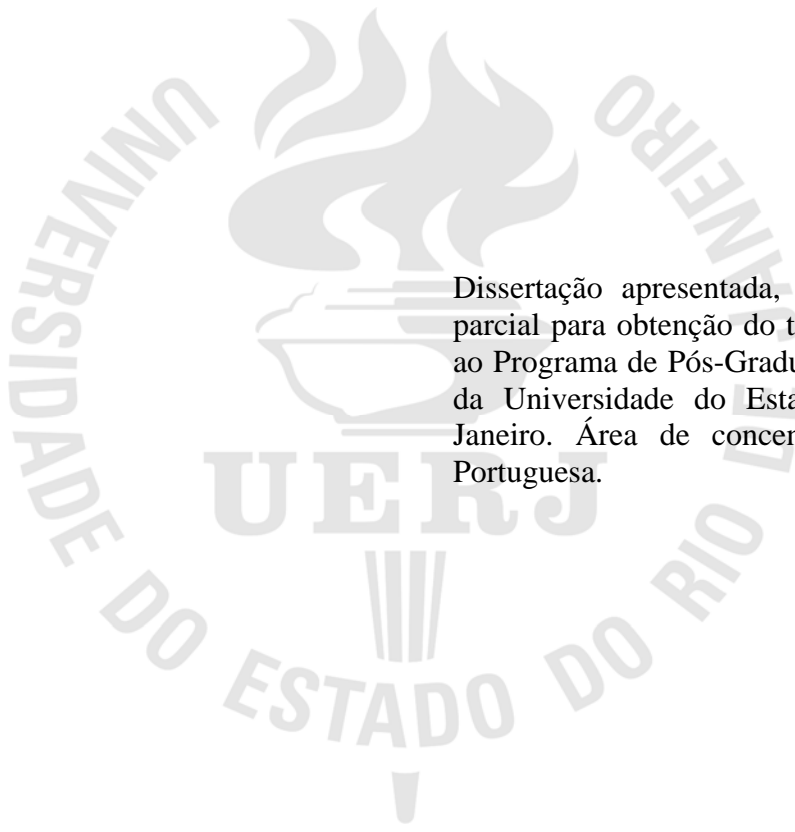
**O discurso humorístico no gênero crônica e suas implicações no ensino de
Língua Portuguesa**

Rio de Janeiro

2015

Danielle Ferreira Martins Bastos

**O discurso humorístico no gênero crônica e suas implicações no ensino de
Língua Portuguesa**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHB

B327	<p>Bastos, Danielle Ferreira Martins. O discurso humorístico no gênero crônica e suas implicações no ensino de língua portuguesa / Danielle Ferreira Martins Bastos. – 2015. 107 f.</p> <p>Orientadora: Tania Maria Nunes de Lima Camara. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Crônicas brasileiras - Teses. 3. Humorismo na educação – Teses. 4. Letramento - Teses. 5. Veríssimo, Luís Fernando, 1936- - Estilo literário – Teses. 6. Análise do discurso literário – Teses. I. Camara, Tania Maria N. L. (Tania Maria Nunes de Lima). II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 806.90(07)</p>
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Danielle Ferreira Martins Bastos

**O discurso humorístico no gênero crônica e suas implicações no ensino de
Língua Portuguesa**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 31 de março de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Denise Salim Santos
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Maria da Graça Cassano
Universidade Veiga de Almeida

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Ao meu grande incentivador, parceiro de jornada e pai dos meus filhos. Pelo apoio incondicional e constante, pela crença na minha capacidade.

Aos meus filhos, minhas alegrias, por serem a razão de tudo.

AGRADECIMENTOS

À minha família:

Primeiramente a meus pais, Manoel e Eunice, alicerces da minha formação, por toda dedicação, esforço e resignação para educar a mim e às minhas irmãs, a quem também agradeço pelo apoio constante.

Ao meu marido, Leonardo, e aos meus filhos, Mariana e João, pelo incentivo e cumplicidade ao longo desta etapa.

Aos meus sogros, Ricardo e Leila, que mesmo de longe, torceram por mim e participaram ajudando em vários momentos, principalmente com os netos. Estendo o agradecimento aos meus cunhados, cúmplices nesse processo.

Às universidades:

À Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), minha instituição de origem, pela base do conhecimento acadêmico, tanto na Graduação quanto na Especialização.

À Prof.^a Dra. Neusa Salim Miranda, por plantar em mim a semente da pesquisa em linguagem.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), nas pessoas dos professores da Pós-graduação em Letras, por me abraçarem como aluna desta instituição e preencherem meus dias com seus ensinamentos, por me fazerem sentir acolhida e proporcionarem amplo desenvolvimento acadêmico.

Em especial, à minha excelentíssima orientadora, Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara, por me aceitar como sua aluna e por fazer dos nossos momentos de orientação um trabalho humano, carinhoso, formador, ético, exemplar. Agradeço pela paciência, pela gentileza, pela compreensão, pela sabedoria nos conselhos e ensinamentos passados, que carregarei comigo eternamente.

Aos amigos:

Roberto e Aline, de longa data, com os quais sempre posso dividir angústias e alegrias, companheiros de toda minha trajetória enquanto professora e pesquisadora, pela amizade sincera, pela cumplicidade, pelos conselhos.

Aos colegas que fiz nesta instituição, com quem pude aprender e dividir experiências enriquecedoras.

Aos alunos de ontem, de hoje e de amanhã, por proporcionarem a nós, professores, todos nossos questionamentos, pela parceria no desenvolvimento e aplicação de nossas pesquisas, por serem o horizonte para o qual nosso olhar está direcionado.

O humor não é um estado de espírito, mas uma visão de mundo.

Wittgenstein

O homem vive dentro do mundo como corpo, mas o mundo vive dentro do homem como palavra.

José Carlos de Azeredo

As palavras têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos.

Rubem Alves

RESUMO

BASTOS, Danielle Ferreira Martins. *O discurso humorístico no gênero crônica e suas implicações no ensino de língua portuguesa*. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Este trabalho tem como objetivo analisar, como proposta de ensino, o humor em crônicas, tomando como *corpus* especificamente as de Luis Fernando Verissimo. Pretende-se demonstrar que o gênero textual crônica humorística é relevante no ensino enquanto aproximação com a língua e serve também para o entendimento de fenômenos linguísticos, semânticos e pragmáticos como a polissemia, a ambiguidade, a ironia, a metáfora, a metonímia. Partimos da relevância de se trabalhar a leitura literária na escola, defendida pelos PCN, com o propósito de promover o letramento em todas as suas etapas. Acreditamos que esse trabalho só é possível com o texto, e, portanto, este deve ser explorado em sala de aula em todas suas variedades. Os estudos sobre discurso e interação, sobre o uso dos gêneros textuais na escola, especialmente das crônicas e dos processos de leitura e interpretação das mesmas, corroboram para a nossa pesquisa. Em um segundo momento, abordamos as teorias filosófica, de Bergson; psicanalítica, de Freud; discursiva, de Possenti e cognitiva, de Salomão, como explicação da construção e do entendimento do humor e seus mecanismos de significação.

Palavras-chave: Crônica. Humor. Ensino.

ABSTRACT

BASTOS, Danielle Ferreira Martins. *The humorous speech in chronic gender and its implications for the teaching of Portuguese Language*. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This work aims to bring, as a teaching proposal, the humor in chronic, taking as corpus specifically those of Luis Fernando Verissimo. We intend to demonstrate that chronic humorous genre is important in education as approach to language and also serves for the understanding of linguistic phenomena, semantic and pragmatic as polysemy, ambiguity, irony, metaphor, metonymy. We start from the relevance of working the literary reading in school, supported by the PCN, in order to promote literacy in all its stages. We believe this work is made available with the text, and therefore this should be explored in class in all its varieties. Studies of discourse and interaction, on the use of textual genres in school, especially of chronic and reading processes and interpretation of them corroborate our research. In a second step, we address the philosophical theories of Bergson; psychoanalytic theories of Freud; discursive theories of Possenti and cognitive theories of Salomão, as an explanation of the construction and understanding of humor and their significance mechanisms.

Keywords: Chronic. Humor. Education.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	LÍNGUA LITERÁRIA E ENSINO	14
1.1	Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa	14
1.2	Letramento	23
1.3	A leitura do texto literário	29
1.4	Os gêneros textuais: conceituação	36
2	A CRÔNICA PELA CRÔNICA: o humor como estratégia de ensino	41
3	CONCEPÇÕES DE HUMOR	49
3.1	Bergson: a visão filosófica	51
3.2	Freud: a visão psicanalítica	55
3.3	Possenti : a visão discursiva	59
4	O DISCURSO HUMORÍSTICO EM CRÔNICAS DE LUIS FERNANDO VERISSIMO	65
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	79
	ANEXO A – Sobre a crônica	86
	ANEXO B – A vida ao rés-do-chão	88
	ANEXO C – O exercício da crônica	95
	ANEXO D – Tia Fifa	97
	ANEXO E – 50 tons de roxo	98
	ANEXO F – Sadomasoquismo	100
	ANEXO G – O incrível e o inacreditável	102
	ANEXO H – Fiu-fiu	103
	ANEXO I – Elevador	105
	ANEXO J – Progressão	106

INTRODUÇÃO

A presente dissertação visa a contribuir com a prática escolar no ensino de Língua Portuguesa, no que tange especificamente à leitura, promovendo a evolução do aluno no processo de letramento. Para isso, busca recursos para uma efetiva aprendizagem através do humor.

A motivação desta pesquisa parte da inquietação gerada pela falta do lúdico e do prazeroso no ensino da nossa língua nos anos finais da Educação Básica, principalmente no Ensino Médio, etapa em que, equivocadamente, se valorizam estudos gramaticais, normatividade e abordagem excessiva de regras e nomenclaturas como conhecimentos indispensáveis para o ensino superior ou para o mercado de trabalho. Tal procedimento ocorre em dissonância com o ensino dos primeiros anos na educação básica, momento em que a preocupação com o prazer em aprender gera metodologias interessantes e diversificadas, motivando os alunos a construir o conhecimento e a desejá-lo como fonte de momentos alegres, divertidos, cheios de descobertas impulsionando outras, como uma progressão.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (PCN+, 2007), a dicotomia de versão pré-universitária ou versão profissionalizante do ensino compromete a formação geral do estudante para a vida pessoal e cultural, em qualquer tipo de atividade. A orientação proposta é, então, preparar o aluno para a vida, qualificá-lo para o exercício pleno da cidadania, através de um aprendizado permanente. Baseamo-nos nesse propósito para desenvolver nossa pesquisa.

A experiência de alguns anos como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio tem demonstrado o quanto é necessário qualificar os alunos conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2007). É igualmente necessária a inclusão de novas abordagens e estratégias de aprendizagem nos anos finais da Educação Básica no intuito de melhor lidar com os frequentes desinteresse e apatia dos estudantes, cuja desmotivação vem em um crescente na medida em que diminuem práticas lúdicas no ensino.

Trabalhar com música, teatro, dança, inclusão digital, charges, quadrinhos, tirinhas, poesia e textos com humor em geral são excelentes alternativas para atrair a atenção dos alunos, diversificar as aulas expositivas, aproximá-los das formas inusitadas de construção e usos da língua portuguesa, nos quais se inclui a linguagem literária. São ferramentas que, bem utilizadas, tornam a aprendizagem mais eficaz e interessante.

Pretende-se demonstrar neste trabalho que o gênero textual *crônica humorística* é relevante no processo de desenvolver a capacidade leitora, bem como no de tentar conseguir o

consequente envolvimento do estudante do Ensino Médio, em função do interesse que normalmente desperta nos alunos, não só por tratar-se de um gênero marcado pelo uso da língua literária, mas também por trazer temas cotidianos para a discussão em sala de aula, fazendo com que o aluno não só usufrua do prazer da leitura como também partilhe sentimentos e conhecimentos a partir dela, muitas vezes se reconhecendo no texto, construindo-se enquanto leitor. Para tal, parte-se da análise teórica do discurso nos parâmetros da linguística da enunciação, do letramento e da teoria dos gêneros textuais, seguindo com os estudos sobre os processos mentais de construção e entendimento do humor, seus mecanismos de significação e sua relação com o ensino.

Ao lado da questão pedagógica, é relevante dizer que as crônicas, não apenas as que contêm humor, estão fortemente presentes nas questões de Língua Portuguesa de variados concursos vestibulares pelo país e no Exame Nacional de Ensino Médio, o ENEM, bem como em livros didáticos. Um dos autores mais contemplados com seus textos nesses suportes é Luis Fernando Verissimo, um dos motivos pelos quais foi o escolhido para o presente estudo, ao lado daquele que diz respeito à preferência da mestrandia pelos textos desse cronista.

O caminho metodológico trilhado nesta pesquisa parte da justificativa para o ensino de língua materna como vivência. O acesso ao conhecimento e aos demais bens culturais em uma sociedade democrática passa pela questão da formação educacional do cidadão por meio da leitura. Essa leitura, porém, deve avançar em diferentes níveis ao longo do processo escolar, em um contínuo de aprendizagem a que denominamos letramento, utilizando-se de inúmeros gêneros textuais que circulam na sociedade para integrar o aluno à leitura crítica do mundo que o cerca.

No primeiro capítulo – *O texto literário e o ensino* –, achamos mais didático desenvolver o conteúdo relacionado à questão do ensino de Língua Portuguesa a partir do texto, dividindo-o em seções que dialogam entre si. A primeira delas envolve uma explanação das propostas dos PCN em seus documentos voltados para o ensino da língua materna, nas primeiras versões e nas mais recentes direcionadas para o Ensino Médio, destacando o olhar de educação cidadã pela linguagem.

Abordamos, na sequência, o tema do Letramento. Com base nas definições de Magda Soares (2002), entre outros estudiosos do assunto, mostramos o processo contínuo de evolução na leitura e na escrita, partindo da alfabetização e buscando chegar a um patamar de leitor capaz de autonomia para entender e interpretar o lido, depreendendo recursos linguísticos mais complexos e tornando-se leitor proficiente.

Na seção seguinte, tentamos demonstrar, com base em alguns teóricos, tais como Coseriu (2002) e Cadermatori (2012), a importância do texto literário em sala de aula, essencial no processo de evolução na leitura proficiente, já que “o texto literário constitui o espaço capaz de refletir todas as possibilidades de manipulação da língua na produção de sentido.” (CAMARA, 2012, p.222).

Finalizamos o primeiro capítulo com a definição de gênero textual segundo a questão dialógica de Bakhtin (1997) e os conceitos de Marcuschi (2014). É certo que todo discurso ou comunicação interacional perpassa a língua. A escola, ao priorizar, entre outras formas de interação possíveis, o ensino da língua padrão, tem, basicamente, como material de ensino o texto literário. Este, por sua parte, está inserido em algum gênero do discurso, donde advém a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais pertencentes a esse domínio discursivo, entre os quais se situa a crônica.

Assim, o segundo capítulo da dissertação - *A crônica pela crônica* - é dedicado inteiramente à conceituação desse gênero, delimitando o estudo, em um segundo momento, àquelas que contêm humor e buscando fazer delas caminho para o ensino de língua portuguesa. Em *A vida ao rés-do-chão*, Antônio Cândido (2007) nos confirma a importância da aprendizagem através do humor:

Os professores tendem muitas vezes a incutir nos alunos a ideia falsa de seriedade; uma noção duvidosa de que as coisas sérias são graves, pesadas, e que conseqüentemente a beleza é superficial. Na verdade, aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas. (CÂNDIDO, 2007, p. 96)

O terceiro capítulo – *Concepções de humor* – tem como alicerce o tripé filosofia, psicanálise e discurso para explicar as teorias sobre o riso. Nele, fazemos um levantamento do conceito de humor em Bergson (2007), Freud (1907) e Possenti (1998; 2013). Além disso, incluímos uma visão histórica do tema, partindo de Magalhães (2010) e considerando a importância dos estudos de Alberti (1999), de Minois (2003) e de Saliba (2008). Esse aprofundamento teórico constitui uma busca para tentar responder a questões como “**Por que nós rimos?**” e “**De que nós rimos?**”.

A questão acerca de “**Como se processa o riso nas crônicas humorísticas?**” é respondida a partir da teoria do processo cognitivo da mesclagem, diretamente na análise das crônicas selecionadas como corpus, de Luis Fernando Verissimo. Partimos da hipótese de que a mesclagem seja o processo cognitivo que cria uma estrutura própria, diferente das situações

em foco, nos textos de humor, apontando um novo espaço mental - “mescla” -, que representa uma estrutura inédita, excepcional, provocadora, relevante para despertar o riso nas crônicas.

Como aluna da graduação em Letras, participante voluntária do programa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, pude desenvolver, sob a supervisão e orientação da Prof.^a Dra. Neusa Salim Miranda, em 2001 e 2002, o projeto *A mesclagem como processo de significação no discurso humorístico*, com o exame da aptidão do conceito de mesclagem para o entendimento dos mecanismos de significação em jogo no domínio discursivo humorístico, em especial chistes ou piadas. Nesse âmbito, confirmamos que a mesclagem, num processo cognitivista mais global, é capaz de explicar os processos mentais na construção do humor e que se anuncia como uma luz sobre as relações sociais, cognitivas e linguísticas na construção de sentido da língua.

Pretendemos, assim, demonstrar, à semelhança do que foi possível perceber no *corpus* acima mencionado, como ocorre o riso em outros textos humorísticos, particularmente nas crônicas selecionadas para análise, escritas por Verissimo, podendo-se unir esse escopo à percepção de língua como prática social ao estudo de textos que divertem o aluno, captam sua atenção e propiciam uma vivência mais prazerosa do estudo da Língua Portuguesa.

Partindo-se da descrição dos mecanismos linguísticos colocados como causa (fenômenos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos...), buscamos as possíveis mesclas desencadeadoras do riso, sendo, portanto, o nosso foco o **como** isso se processa e pode constituir-se um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem do estudante, na sua oralidade, escrita e leitura, atingindo o estudo de texto no nível de letramento esperado para alunos de Ensino Médio. Desse modo, trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito de forma divertida e prazerosa, com humor.

Na qualidade da pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa, espera-se, com a presente dissertação, oferecer a professores de Língua Portuguesa, alunos do curso de Letras e alunos dos anos finais da Educação Básica Fundamental e do Ensino Médio, um estudo acerca do humor e sua relação com a língua literária. Estão os dois temas presentes nas crônicas, cuja linguagem permite o acesso a construções linguísticas inusitadas e criativas na variedade formal da língua. Esse estudo é, portanto, essencial no desenvolvimento do letramento literário dos alunos por ser uma ferramenta a mais a aprimorar o senso crítico e a proficiência leitora como experiências prazerosas através do humor.

1 LÍNGUA LITERÁRIA E ENSINO

Lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla, para aqueles que leem que para aqueles que não leem. Primeiramente, em sentido bastante simples, viver é mais fácil – eu pensava nisso ultimamente na China – para aqueles que sabem ler, não somente as informações, os manuais de instrução, as receitas médicas, os jornais e as cédulas de voto, mas também a literatura. Além disso, supôs-se por muito tempo que a cultura literária tornasse o homem melhor e lhe desse uma vida melhor.

Antoine Compagnon

O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira tem como um dos maiores desafios centrar-se na formação do aluno leitor e produtor eficiente de textos orais ou escritos, com os quais se depara cotidianamente, dentro e fora da escola.

Para explorar os motivos que justificam essa preocupação, baseamo-nos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, cuja proposta é a de desenvolver competências e habilidades nos estudantes ao longo dos nove anos de Ensino Fundamental, além de ampliá-las e consolidá-las nos três anos de Ensino Médio, tornando-os leitores críticos, linguisticamente competentes e capazes de exercer na totalidade sua cidadania.

A partir da teoria do letramento, da aplicação do estudo dos gêneros textuais e da proposta de se trabalhar com a leitura literária, tentamos mostrar um caminho pelo qual este ensino se torne realmente eficaz, ao longo deste capítulo.

1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e sua influência na Educação Básica ainda se mostram como temas frequentes nas discussões relativas a práticas docentes em diferentes disciplinas. A publicação relativamente recente das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2007) reforçou essas reflexões. No que se refere à Língua Portuguesa, apresentam propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua materna; desenvolvem o conhecimento necessário ao exercício pleno da cidadania e mostram a pluralidade de usos diante de situações comunicativas distintas.

Para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, os PCN (1997) apresentam uma proposta que se divide em duas partes. Na primeira, caracterizam a área de Língua Portuguesa, na qual se discutem questões sobre a natureza da linguagem, o ensino da disciplina - objetivos e conteúdo - e a relação que deve ser estabelecida entre o texto oral ou escrito e a gramática, bem como questões referentes à interdisciplinaridade, para que o aluno considere a língua em uma perspectiva mais ampla, e a relação da disciplina aos temas transversais que norteiam o ensino - ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. Na segunda parte, abordam o tema do ensino e aprendizagem da língua, na qual aparecem objetivos e conteúdos específicos a que se destinam, divididos em prática de escuta de textos orais/leitura de textos escritos, prática de produção de textos orais e escritos, prática de análise linguística, refacção de textos e orientações sobre variação linguística, ao lado de informações sobre projetos, módulos didáticos, uso de tecnologia em sala de aula e critérios de avaliação.

Percebe-se, pois, que, na referida primeira parte, a Língua Portuguesa é apresentada como uma área em que o ensino passa por uma mudança, na medida em que substitui a preocupação exclusiva com a memorização de regras gramaticais pelo questionamento acerca do emprego dessas regras e dos diferentes comportamentos linguísticos. Desse modo, passa-se do chamado “ensino descontextualizado de metalinguagem” (PCN, 1997, p. 18), que apresenta o texto (quando o faz) como mero pretexto para retirar exemplos de “bom uso” da língua, solto e, em alguns casos, fora da realidade do aluno, expondo uma “teoria gramatical inconsistente” (id.). A proposta trazida pelo documento em questão, por sua vez, mais crítica no tocante ao ensino de língua materna, apresenta a leitura e a produção de textos como a base para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, mostrando a este que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva. Assim, o texto é visto como unidade de ensino e a valorização dos diferentes usos projeta o contato com diferentes gêneros textuais como primordial na escola.

A proposta de um ensino de língua mais produtivo aparece textualmente no documento: “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (PCN, 2007, p. 23). É, portanto, na percepção das situações discursivas que o aluno poderá se constituir como cidadão e exercer seus direitos como usuário da língua.

Para que a ideia defendida nos PCN possa ser efetivamente aplicada, é necessário que o foco do ensino saia das regras pré-estabelecidas para se apoiar no trabalho com textos, visando à compreensão e à produção. É importante ressaltar a inclusão de textos orais no

ensino de língua no conteúdo dos PCN, já que não é comum livros didáticos e professores enfatizarem a oralidade na sala de aula. Alguns autores já alertavam para isso, ao analisarem diversos manuais didáticos e encontrarem poucas referências a textos orais. Segundo os PCN (1997), é a pluralidade de textos, orais ou escritos, literários ou não, que fará o aluno perceber como se estrutura sua língua.

Com relação à segunda parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, o que mais chama a atenção é a maneira como são apresentadas as diferentes práticas de trabalho com a linguagem, cujo objetivo é desenvolver no aluno o domínio da expressão oral e da escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto - lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social - e a finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte. A partir desse ponto, são selecionados “gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical” (PCN, 1997, p. 49).

De acordo com essa nova visão quanto ao ensino de Língua Portuguesa a ser desenvolvido na escola, os PCN apontam como objetivo principal desse ensino, dentre outros, tornar o aluno capaz de se posicionar de forma crítica, nas diversas situações do cotidiano, utilizando-se do diálogo. A noção de “diálogo”, por sua vez, remete, imediatamente, à valorização da fala, pelo uso frequente que as pessoas fazem da oralidade para expressar seus desejos, suas angústias, suas possibilidades e seus limites. Enfim, para se comunicarem. Cabe ressaltar que o contato com o texto escrito possibilita igualmente a realização do “diálogo” do qual tratam os PCN. Dessa forma, a prática de escuta de textos orais/leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos e a análise linguística formam a base a partir da qual se sustenta o ensino de Língua Portuguesa, funcionando como um bloco na formação dos alunos.

Os conteúdos partem, portanto, de textos que valorizam e destacam diferenças e semelhanças de conteúdo e de forma, fazendo com que o aluno discuta o que vê/lê para se sentir usuário da língua e participante do processo de apropriação da língua materna. Quanto à prática de análise linguística, ressalta-se, segundo os PCN (1997), que ela não é um novo nome para o ensino de gramática, mas uma nova maneira de perceber fenômenos linguísticos e relacioná-los aos textos. Desse modo, quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma posição preestabelecida, uma vez que os textos se submetem às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às “especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros” (PCN, 1997, p. 78-9).

O documento estendia suas colocações para Língua Portuguesa do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, fazendo apenas a ressalva de que se deveria abordar os textos e suas análises linguísticas em consonância com o nível de escolaridade, com um maior aprofundamento dos estudos da língua materna. Em 2000, entretanto, houve a necessidade de reafirmar e complementar as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o novo Ensino Médio, publicando-se, então, os PCNEM, organizado em três áreas de conhecimento, seguindo a estruturação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a saber: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, englobando as disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática; Ciências Humanas e suas Tecnologias, em que constam as disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política e Filosofia; Linguagens Códigos e suas Tecnologias, abrangendo Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Artes e Informática.

Nessa proposta, especificamente no documento em que se inclui a Língua Portuguesa, tem-se a “perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo”, sendo que o “respeito à diversidade é o principal eixo” e reafirma que a construção de significados se dá “na, pela e com a linguagem” (PCNEM, 2000, p.4).

As competências e habilidades discutidas nos PCNEM devem ser desenvolvidas ao longo do processo que se desenrola nos três níveis que compõem essa etapa escolar, e suas propostas não definem limites ao conteúdo que deva ser ministrado, ainda que imponha um mínimo sem o qual o aluno teria dificuldades de prosseguir nos estudos e de participar da vida social:

“No mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada.” (PCNEM, 2000, p.5).

As práticas sociais, as regras de comportamento, os vínculos culturais e os costumes influenciam e são influenciados pela linguagem, sendo que esta carrega dentro de si uma visão de mundo que vai além de seu aspecto puramente formal. Assim, a valorização das relações contextuais, semânticas e gramaticais legitima o ensino da língua materna. Cabe, portanto, ao professor trabalhar com variações linguísticas diversas demonstrando a representatividade que estas assumem nas diferentes condutas sociais, ampliando o campo de atuação do aluno através da linguagem.

Outra nova orientação trazida pelos PCNEM (2000) diz respeito ao texto literário, considerando sua natureza histórica e as condições de produção e recepção dos gêneros pertencentes a esse domínio discursivo. Destacam a necessidade de aprofundar os estudos no universo literário, mostrando os recursos expressivos de que os autores lançam mão, bem como as razões dessas escolhas, promovendo no aluno um saber crítico e socialmente construído: “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário.” (PCNEM, 2000, p.8).

É importante ressaltar que também é destacado o propósito de confrontar opiniões e pontos de vista, tomando o cuidado de não impor uma única resposta: “O confronto de opiniões e pontos de vista fundamentados faz parte da necessidade de entendimento e de superação do achismo.” (PCNEM, 2000, p.9). Essa prática torna o aluno mais crítico e reflexivo, capaz de divulgar suas ideias com fluência, objetividade e coerência, além de respeitar e compreender o discurso do outro.

No intuito de alcançar o objetivo de transitar socialmente na, pela e com a linguagem de maneira produtiva, o aluno deverá também ter acesso a informações de outras culturas e saber usar uma ou mais língua(s) estrangeira(s) moderna(s) com vistas a sua formação pessoal, profissional e acadêmica. Acrescenta-se ainda o direito ao acesso a tecnologias de comunicação e informação que permeiam nosso cotidiano, dando-lhe suporte para a solução de problemas pessoais, sociais ou políticos utilizando-se desses instrumentos.

A noção de que o trabalho com a linguagem não deve ser uma preocupação única e exclusiva do ensino de Língua Portuguesa já perpassava os PCNEM e se tornou o foco das Orientações Educacionais Complementares aos PCN, lançadas em 2007 e conhecidas como PCN+. Na parte que dá conta do papel da Língua Portuguesa – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - mais especificamente nas orientações para o Ensino Médio, no que se refere à reformulação da etapa conclusiva da educação básica e das áreas de conhecimento, é proposta uma articulação entre essas áreas e cada uma das disciplinas, tendo em vista a escola em sua totalidade. Além das propostas de ensino para cada um desses grupos, os PCN+ Ensino Médio trouxeram um adendo contendo orientações sobre a formação do professor e o papel da escola no novo ensino médio:

Além do esforço de qualificação docente, para facilitar ou mesmo possibilitar tais desenvolvimentos, é importante uma atitude coletiva dos professores e da comunidade, estimulada e apoiada pela direção escolar, no sentido de se elaborar e desenvolver um projeto pedagógico de escola no qual os objetivos educacionais, entre os quais o de promoção de competências humanas mais amplas, estejam

traduzidos em práticas formativas de uma das disciplinas e de seu conjunto. Um dos domínios dessa articulação é o que se dá entre diferentes áreas do conhecimento. (PCN+Ensino Médio, 2007, p. 20)

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2007) foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos representantes da rede pública e representantes da comunidade acadêmica visando facilitar a organização do trabalho escolar e traz, de forma mais detalhada, as sugestões de procedimentos pedagógicos que mais se adéquam às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo. A versão pré-universitária com a qual se trabalhava no ensino médio é considerada inaceitável atualmente pelos PCN+, pois não permite amplitude cultural e sentido prático ao aluno, sendo apenas uma lista de tópicos escolares que seriam necessários e suficientes para a continuação dos estudos superiores. Outra crítica apresentada é relativa à versão profissionalizante do ensino médio, em que se treina o aluno para uma especialidade laboral, técnica, necessária, porém insuficiente para uma formação completa. Defende-se, por conseguinte, a ideia de que nem uma versão nem outra dão conta de uma formação geral do estudante, para a vida pessoal e cultural, em qualquer tipo de atividade.

Assim,

O novo ensino médio [...] deixa portanto de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho.” (PCN+Ensino Médio, 2007, p.8)

Ao novo ensino médio deve corresponder um novo papel para o professor, não mais de mero transmissor de saberes, mas o de orientador da aprendizagem, desenvolvedor de competências a partir de conteúdos, considerando sempre os saberes acumulados dos alunos e as competências que já construíram ao longo da vida. O professor, portanto, deve recorrer aos conteúdos curriculares (fatos, conceitos, normas, valores, procedimentos e atitudes) e a tudo quanto é essencial para a vida em sociedade, priorizando conhecimentos que dependem de planejamento escolar específico, correlacionando-os com saberes de situações mais complexas para, ao fim, mobilizar os alunos e dar-lhes condições de utilizar os conteúdos apreendidos em situações concretas.

Especificamente no ensino de língua materna, os PCN+ esclarecem que “as linguagens só se concretizam em textos” (2007, p.32), no sentido amplo do termo, não se restringindo ao texto escrito ou oral apenas, mas considerando todas as formas de expressão linguística como imagens, músicas, apresentação de dança, entre outras. Para tanto, não há como desconsiderar

o contexto, dado que particulariza a análise e a interpretação, a intenção do autor, o reconhecimento dos recursos expressivos e sua utilidade. A preocupação com os conceitos está presente na medida em que os PCN+ orientam relacioná-los a outros anteriormente compreendidos, pois “os conceitos só se adquirem pela aprendizagem significativa. Os dados só contribuem para a aprendizagem de conceitos quando adquirem sentido.” (2007, p.35).

A aprendizagem em espiral é uma alternativa para se trabalhar com conceitos abstratos, já que estes são processados pelo estudante “em graus diferentes, em diferentes épocas da vida pessoal e escolar.” (2007, p.36). O indivíduo avança, gradativamente, na assimilação de conceitos abstratos e generalizados quando negocia sentidos e os elabora coletivamente: “As situações de interação social estimulam transformações e reestruturação da organização conceitual...” (2007, p.37).

Para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os conceitos a serem trabalhados transdisciplinarmente são os de linguagens (verbal, não verbal, digital); signo e símbolo; denotação e conotação; gramática; texto; interlocução, significado, dialogismo. As competências e habilidades associadas a esses conceitos são quatro, a saber: utilizar linguagens nos três níveis de competência (interativa, gramatical e textual); ler e interpretar; colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos; aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.

No presente estudo, dar-se-á ênfase a alguns dos conceitos discutidos no documento, em face das ideias que serão expostas em capítulos adiante. Interessa-nos explicitar o que seja, para os PCN+ (2007), linguagem; denotação e conotação; texto; interlocução, significado, dialogismo.

A definição de linguagem como sistema de signos que serve como meio de comunicação perpassa todo o documento e apresenta-se na referência aos PCNEM:

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. (PCNEM, 2000, p.125)

Ressalta-se que a linguagem é o eixo norteador da área e sustenta todos os demais, articulando-os devido à sua natureza transdisciplinar.

A denotação é, segundo os PCN+, uma representação mental evocada pelo signo, sendo mais ou menos comum aos usuários de uma língua, enquanto a conotação “atribui novos significados ao valor denotativo do signo e constitui-se de elementos subjetivos, variáveis de pessoa para pessoa, de contexto para contexto.” (PCN+, 2007, p.41). A eficácia

da leitura só é garantida quando o leitor identifica a ocorrência de um desses valores, os quais irão ser percebidos com maior ou menor frequência nos textos em função da situação comunicativa em que se inserem.

Mais uma vez se recorre aos PCNEM para definir texto, reconhecendo sua importância para a lógica da comunicação e para a dinâmica da interlocução:

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico. [...] O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem é visto como um texto que constrói textos. (PCNEM, 2000, p.139)

A comunicação supõe interação entre os participantes, portanto, se funda na interlocução e está ligada à produção de sentido do discurso. Assim, devemos considerar os sujeitos envolvidos na interlocução, as relações estabelecidas entre eles mesmos e o outro, bem como os fatores sociais e históricos socialmente partilhados entre eles para o sucesso da atividade sociointeracional comunicativa. Em diferentes momentos ao longo dos PCN+, é abordada a necessidade de se trabalhar com a leitura literária, de aproveitamento satisfatório e prazeroso, dado o destaque de o professor trabalhar com diferentes linguagens de valor estético e artístico, revestidas de alta carga expressiva, representando simbolicamente experiências humanas compostas no imaginário coletivo:

Compreender que a **fruição** efetiva do patrimônio cultural só é possível quando se conhecem e se contextualizam as linguagens nas quais se concretizam as obras constituintes desse patrimônio é despertar no aluno a necessidade de exigir da escola os meios para se chegar a essa compreensão. (PCN+, 2007, p.52)

Os PCN+ trazem sugestões e critérios para seleção de conteúdos a serem abordados pelo professor de língua portuguesa no intuito de, proficientemente, desenvolver nos alunos as competências e habilidades discutidas, perpassando sempre o trabalho com o texto - as diferentes relações entre textos, as características de suporte e do enunciador na construção de valores e sentidos e a produção textual - tudo isso mobilizando recursos úteis do ensino e aprendizagem da gramática e não deixando de avaliar a evolução do conhecimento do aluno ao longo dos três anos do ensino médio.

O documento também aponta a necessidade da formação continuada do professor, no propósito de que ele saiba adequar o ensino da língua às novas propostas dos PCN+. Sugere que o professor organize e dirija situações de aprendizagem; administre a progressão das aprendizagens; promova um ambiente motivador para todos os alunos, sem desconsiderar

aqueles que estão aquém ou além do esperado; envolva os alunos em sua própria aprendizagem; promova o trabalho em equipe em sala e dele mesmo com os colegas de profissão, informe e envolva os pais nas atividades realizadas; participe da administração escolar; utilize novas tecnologias, enfrente os deveres e dilemas éticos da profissão; administre sua própria formação contínua. Concluindo,

O que se deseja, afinal, são professores reflexivos e críticos, ou seja, professores com um conhecimento satisfatório das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem e em contínuo processo de autoformação, além de autônomos e competentes para desenvolver o trabalho interdisciplinar. (PCN+, 2007, p. 244)

Merece atenção a autocrítica que o próprio documento faz da estrutura oferecida aos professores para exercerem suas atividades em um ambiente escolar deteriorado e sem recursos:

Em um plano geral, deparamo-nos com um quadro de desvalorização da profissão docente, em que o profissional é levado a dar aulas muitas vezes em condições inadequadas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica produtiva. A precariedade das instalações dos aparelhos escolares, as dificuldades e carências da clientela, a falta de perspectivas no plano financeiro levam muitas pessoas a desistirem precocemente de uma vocação que, em outras condições, teria tudo para frutificar. (PCN+, 2007, p.85)

Revela-se, pois, extremamente necessário conhecer e discutir os PCN, PCNEM e PCN+ e divulgar seus conteúdos, motivando os professores a debaterem as propostas e a sugerirem atividades. Afinal, tais documentos têm como principal objetivo fazer com que a Educação Básica, mais especificamente, por conta da presente dissertação, o Ensino Médio, forme cidadãos, e essa é, sem dúvida, a finalidade primeira de todo processo educativo.

Ao professor de linguagem, com ênfase ao de Língua Portuguesa, cabe, portanto, desenvolver em seus alunos a competência comunicativa para que eles sejam capazes de interagir em sociedade, tanto na condição de autor quanto na de leitor/ouvinte, de forma profícua, reconhecendo a adequação de diferentes formas de expressão linguística às diversas situações de comunicação. A competência comunicativa implica a competência linguística, que é a capacidade que todo usuário da língua tem de gerar sequências linguísticas gramaticais, e a competência textual, por meio da qual o usuário da língua tem a capacidade de produzir e compreender textos bem formados em situações de interação comunicativa.

1.2 Letramento

Toda comunidade linguística apresenta diversas maneiras de se expressar verbalmente. Assim, toda língua possui diferenciadas formas de comunicação oral ou escrita entre seus integrantes, e essa variedade está interligada à estratificação social e cultural de seus falantes, pois os variados modos de expressão trazem em si variados modos de ver o mundo e de viver plenamente nele.

Por conseguinte, percebemos que língua e sociedade são indissociáveis. A língua é um fato social e nos utilizamos dela para vivenciar plenamente nossa comunidade, expressando, a partir de diferentes linguagens, quem somos, o que queremos, o que pensamos, como enxergamos o mundo e a nós mesmos. Além disso, é através da linguagem que nos relacionamos com o outro; que este outro nos percebe e o percebemos; que interagimos e mutuamente nos influenciemos, transformando a sociedade ao longo do tempo.

Nas palavras de Abreu (2012), “uma sociedade democrática se constrói à medida que seus participantes têm, por meio da leitura, acesso ao conhecimento e aos demais bens culturais.” (ABREU, 2012, p.231). Essa é também a preocupação dos PCN, que discutimos anteriormente, cujo pensamento central é o da língua como elemento de integração social que permite ao estudante desenvolver e manifestar tais habilidades em sua vida cotidiana, pois

É a partir do domínio da língua que o indivíduo consegue opinar, defender seus pontos de vista, aprende a respeitar opiniões, reconhecendo as diferenças, escolhendo palavras adequadas para cada tipo de discurso. O domínio da língua nos permite entender o mundo como participantes ativos deste mundo. (ABREU, 2012, p.233)

A crença no poder transformador da escrita, na sua capacidade de levar um povo ao desenvolvimento intelectual, social, econômico, científico e político, levou a educação formal à ideia de que era preciso tornar as pessoas alfabetizadas, a qualquer custo. Nesse sentido, campanhas de alfabetização foram-se constituindo como uma prática de todos os governos de países em desenvolvimento. Tais campanhas buscavam obter, em curto prazo, um número cada vez maior de alfabetizados. Acontece que, - a prática e as pesquisas educacionais têm demonstrado -, com essa alfabetização apressada (alfabetização em três meses), o indivíduo adquiria apenas a habilidade de codificar e decodificar ideias, não conseguindo, portanto, “interagir com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na vida das

peessoas.” (SOARES, 2002, p.44). No sentido dessa “alfabetização apressada”, saber ler e escrever, portanto, não era suficiente; era necessário também saber fazer uso competente e consciente da leitura e da escrita.

A compreensão dessa diferença trouxe à tona um novo termo - letramento, que define o domínio da escrita e da leitura dentro das práticas sociais, às quais atravessam e condicionam o movimento dos sujeitos, determinando seus espaços de ação. Esses estudos, orientados, principalmente, por pesquisas que se desenvolvem na confluência das áreas da linguagem, da literatura, da cultura e da história, vêm contribuindo com novas reflexões para a prática pedagógica com a linguagem na escola. Nesse contexto, as atividades orais e as de leitura e escrita podem ser mais bem compreendidas no sentido da formação do cidadão-leitor/autor crítico.

O termo letramento surge, então, pela necessidade de se nomear uma nova concepção de domínio da escrita e da leitura. Diante de uma realidade social cada vez mais competitiva, surge também a necessidade das pessoas buscarem uma mudança na maneira de viver em sociedade. E esta é a nova realidade, em que saber ler e escrever não são suficientes para se viver em um meio com tantas exigências. O indivíduo precisa também utilizar-se adequadamente dessa leitura e dessa escrita; ele precisa envolver-se em práticas de leitura e escrita proficientes, tornando-se uma pessoa preparada para a diversidade e a vivência social plena, com relação aos textos ante os quais se depara ou poderá deparar-se.

Retomando as palavras de Abreu (2012), letramento em leitura e escrita

envolve compreender, utilizar e refletir sobre informações escritas em textos verbais, contínuos e não contínuos. O leitor é visto como um ser ativo e interativo, que utiliza seus conhecimentos prévios de diversas áreas e sua capacidade de assimilação. Nessa perspectiva o *letramento* tem a função de preencher aspirações individuais que perpassam os âmbitos pessoal, profissional, educacional e social, constituindo-se de extrema importância para que o indivíduo seja bem sucedido na tarefa de interagir com o mundo. (ABREU, 2012, p.235)

O mundo contemporâneo exige-nos uma interação ativa com o meio social. Ao caminharmos pelas ruas relacionamo-nos com a leitura o tempo inteiro, passamos por *outdoors*, manchetes de jornais e revistas nas bancas, anúncios, letreiros, dentre outros. O homem contemporâneo tem anseio por estar inserido nesse mundo altamente letrado, ou seja, para estar nesse meio ele precisa ser um indivíduo letrado, um alguém que não sabe unicamente ler e escrever, mas que é capaz de fazer o uso da leitura e da escrita para interagir e compreender o mundo social.

O letramento é a habilidade necessária para que o indivíduo funcione adequadamente num contexto social para atender as exigências sociais, é a habilidade que faz desenvolver no indivíduo sua capacidade comunicativa e, conseqüentemente, as competências linguística e textual. Ser letrado é ir muito além da capacidade de decifrar o código linguístico, é se libertar da falta de compreensão e passar a entender e a se relacionar com o mundo social.

Sendo assim, o letramento possui um significado amplo e complexo, em que se valorizam as características sociais, as quais são culturalmente determinadas e adquiridas no processo interativo tanto de leitura e escrita quanto de fala. Diante disso, pode-se considerar “letrado” o indivíduo que, independentemente de ter frequentado a escola e de ter aprendido a ler e escrever, usa e compreende certas estratégias próprias de uma cultura letrada, segundo Costa (2000, p.15-6).

Dentro desta concepção, o chamado modelo ideológico de letramento estabelecido por Street (1984 apud COSTA, 2000, p.17) afirma que as práticas de letramento são determinadas social e culturalmente e os significados específicos que a leitura e a escrita assumem para um grupo dependem dos contextos e instituições específicas em que tal leitura e tal escrita foram adquiridos. Este modelo valoriza, portanto, o contexto social ou cultural como determinante das práticas letradas.

Já um outro modelo, denominado autônomo, acredita que a única maneira de o letramento se desenvolver é através das instituições e classes letradas. Ao contrário do modelo ideológico, que pressupõe a existência de áreas de interação entre práticas orais e práticas letradas, o modelo autônomo postula a escrita como objeto de comunicação separado da oralidade, levando ainda à crença de que quanto maior o número de escolarização, maior é o grau de letramento e melhor o indivíduo se porta na comunicação social.

Na linha do modelo ideológico, Scribner e Cole (apud KLEIMAN, 1995, p.18), conceituam o fenômeno do letramento como o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”.

Para Soares (2002, p.44), letramento “é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.” Os estudos sobre o letramento apontam que o ideal seria a união de dois procedimentos, a alfabetização e o letramento. Ou seja, que a criança, ao ingressar na escola, fosse alfabetizada - conhecesse o alfabeto - , o que seria a dimensão individual, e participasse de eventos de letramento, ou seja, fizesse uso competente da leitura e da escrita, o que seria a dimensão social, em práticas sociais de leitura, de escrita e de oralidade. É certo que a criança que se desenvolve em um ambiente

letrado saberá lidar muito melhor com as exigências sociais cotidianas. O desenvolvimento da linguagem escrita ou o processo de letramento dessa criança irá depender, em parte, do grau de letramento das instituições sociais extraescolares em que ela estiver inserida.

Acredita-se que da maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano de uma criança, bem como de suas práticas discursivas orais dependerá o seu processo de letramento, pois o modo de participação da criança, ainda na oralidade, lhe permitirá construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva.

Retomando o conceito de Soares (2002), letramento é o estado ou a condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce também as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral. De acordo com Kleiman (1995), a pessoa letrada tem de ser capaz de desenvolver e usar a capacidade de refletir sobre a própria linguagem. Logo, letramento amplia a questão da alfabetização, pois, além de a pessoa ser capaz de ler e escrever, tem de ser competente linguisticamente, tem de usar socialmente essas habilidades e refletir sobre esse uso.

Entretanto, toda essa reflexão sobre letramento gera um questionamento: como formar esse indivíduo que interage, compreende e se relaciona com o mundo social? Nesse aspecto, a escola torna-se o principal veículo para formar cidadãos letrados. É papel de todo professor desenvolver no aluno capacidade reflexiva e questionadora para que, dessa forma, ele passe a refletir sobre o mundo. Ainda que não seja sua tarefa exclusiva, cabe nessa discussão, no entanto, centrar o papel do professor de Língua Portuguesa frente ao letramento.

O professor de língua materna deve objetivar, entre outros propósitos, a formação da capacidade comunicativa do aluno. Uma vez que se busca para o ensino o desenvolvimento dessa capacidade, certamente o professor estará formando indivíduos letrados, seres humanos com o senso crítico apurado, capazes de questionar a sociedade e suas incoerências. O alvo do ensino de Português deve ser a busca incessante da inserção do letramento no meio estudantil.

Porém, como ensinar para mudar essa realidade? O trabalho do professor de língua materna deve proporcionar aos alunos um contato rico com os mais variados gêneros textuais, permitindo – lhes uma formação crítica e analítica. Os gêneros textuais, portanto, como ferramentas de ensino, são de grande valia para a construção do indivíduo letrado, ampliando o contato com diferentes linguagens, bem como a apropriação da língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Os gêneros apresentam formas padronizadas estáveis e adaptáveis aos usos comunicativos. Com a apropriação de diversos gêneros, haveria, simultaneamente, uma apropriação das formas de comunicação.

Segundo Marcuschi (2001, p. 41), “os gêneros textuais representam uma estabilização de comportamentos sociais padronizados e consagrados que produzem efeitos específicos, seja na oralidade ou na escrita”. Complementando tal concepção com as ideias de Silva (2011), a forma mais fértil para alcançar o letramento, no intuito de obter o passaporte para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania, repousa no trabalho com os gêneros em sala de aula: “conhecer os gêneros do discurso é um imperativo se queremos efetivar práticas de letramento em nossa vida, uma vez que todo texto que lemos ou produzimos pertence a um determinado gênero.” (SILVA, 2011, p.20-21). Ambos os autores concluem que os gêneros textuais são extremamente importantes para o êxito e a inserção das crianças e dos jovens no mundo letrado, tema que voltaremos a abordar mais à frente.

O uso do texto em sala de aula há de ser, portanto, minucioso e detalhista. Devem ser bem trabalhados os elementos de sua construção, seus recursos linguísticos, enfim, um texto deve ser estudado em toda a sua complexidade, pois um indivíduo só é capaz de construir um texto a partir do momento em que conhece os mecanismos de sua construção. O professor que busca essa formação para seus alunos, muito provavelmente, está construindo bons leitores e escritores - indivíduos plenamente letrados. Enfim, o professor que tem como meta principal a formação de cidadãos letrados não deve centralizar seu trabalho em regras, infinitas nomenclaturas, conceitos infundados; ao contrário, deve centrar-se em algo que o aluno nunca esquecerá, deve ensinar aquilo que o aluno levará consigo para a vida.

Dentro dessa perspectiva, podemos dizer que a escola tem seu papel primeiro na formação do indivíduo letrado, uma vez que o ambiente escolar torna-se, em primeira instância, o canal para a busca do saber. Do mesmo modo que não é papel exclusivo do professor de língua materna a formação desse indivíduo, tendo todas as disciplinas sua importância para construir nos alunos um caráter reflexivo e questionador, vale também lembrar que o professor não é e não deve ser a única fonte de conhecimento que o aluno deve ter, uma vez que os próprios alunos precisam buscar novos conhecimentos, enriquecendo, desse modo, sua formação como ser letrado.

Nesse contexto, a família tem um papel notório para proporcionar tal desenvolvimento. Em famílias cujo grau de letramento é alto, as crianças, desde cedo, estão em contato com livros, jornais, entre outras fontes, o que irá proporcionar a inserção nesse mundo letrado, permitindo, inclusive, um processo de alfabetização mais rápido. Em famílias em que o nível de letramento é baixo, as crianças não têm essa influência tão notória como no primeiro exemplo, sendo a escola, nesse caso, a principal ou a única fonte para o caminho do letramento.

Considerando, então, que um dos papéis da escola é desenvolver a prática do letramento nos seus alunos e fazê-los competentes usuários e conhecedores da variante padrão da Língua Portuguesa, temos a necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico a partir da variação linguística.

A variante estigmatizada é produzida pelos alunos a todo instante; por conseguinte, esta não precisa ser exaustivamente trabalhada na escola. A língua padrão, no entanto, como detentora de prestígio social e presente em textos nacionalmente veiculados, como jornais e revistas, ou até mesmo na mídia, deve ser trabalhada em sala de aula, promovendo a ampliação dos conhecimentos dos alunos e tornando-os falantes /ouvintes /escritores proficientes, letrados.

Para alcançar esse objetivo, o professor, que geralmente tende a ignorar a variante que os alunos trazem do seu convívio social, deve partir desse português *sub-standart* e desenvolver neles o uso da língua padrão, tornando-os capazes de se expressarem na oralidade e na escrita também nesse registro, sempre que a situação comunicativa o exigir. Esse processo é gradativo, constante e, por que não, interminável, na medida em que possuímos graus ou níveis diferenciados de letramento, que vão se ampliando em um *continuum* ao longo da vida escolar e social. A finalidade do trabalho em sala de aula é, pois, chegar ao ponto em que o aluno tenha consciência das variantes da língua e possa optar pela forma de expressão mais adequada aos diferentes contextos. Cabe, assim, ao professor, apontar as diferenças entre as variantes linguísticas e apresentar situações em que o uso de uma seja mais adequado que o uso de outra, visando a criar-se uma consciência linguística nos alunos.

Acredita-se que a imersão em textos na variedade padrão em variados gêneros textuais seja amplamente necessária, uma vez que as outras variedades o aluno, geralmente, já domina e aquela lhe é, muitas vezes, desconhecida. Segundo Oliveira (2004), seria desumano a escola não ensinar a língua padrão, pois é esta valorizada socialmente e abre portas para o mundo da cultura intelectual e diversos setores importantes do mercado de trabalho. Segundo Kato (1986, p.7 apud Silva, 2011, p.21), isso não deve ocorrer apenas na escrita, mas também na oralidade: “a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita”.

Assim, a melhor maneira de inserir a língua padrão no âmbito escolar é através de textos, despertando, primeiramente, o gosto e o prazer da leitura, até que, gradualmente, o estudante irá se familiarizando com a variante formal.

No que diz respeito ao trabalho com a oralidade, este também se faz necessário e o caminho para a aquisição da variante formal nessa modalidade é o mesmo: gradativo, a partir de situações concretas de uso.

O letramento deve ser, como já dissemos, a principal meta dos professores de Língua Portuguesa. Formar indivíduos participativos no meio social, questionadores, críticos deve ser o desejo principal daqueles que buscam o ensino para a vida. O professor que visa ao letramento de seus alunos vai além das regras e dos conceitos gramaticais; tenta conhecer e entender a vida e o contexto em que cada aluno está inserido; proporciona, a partir desse procedimento, o rico contato com o texto, fazendo o aluno descobrir a si mesmo e o mundo que o rodeia através da leitura.

Na presente dissertação, nosso olhar repousa, especificamente, sobre o letramento literário. Segundo Oliveira (2004), a língua literária é a variedade padrão artificada e, por isso mesmo, pode desviar-se do padrão quando esteticamente necessário; seu uso “estimula a originalidade, ao contrário do seu emprego não literário, que privilegia a padronização, daí ser bastante perceptível na literatura um outro tipo de variação, a individual...**estilo** de um escritor.” (OLIVEIRA, 2004, p.86)

Acerca do trabalho com textos literários, este é essencial já que tal universo discursivo representa o imaginário cultural de uma sociedade, além de ser ideal para expressar os sentimentos, as emoções, bem como fazer a subjetividade fluir através de uma linguagem artística. Textos pertencentes a esse domínio não devem ser desconsiderados na escola; pelo contrário, servirão de ponto de apoio para trabalhar diferentes registros escritos e orais, além de tentar despertar, nos alunos, o prazer da leitura.

1.3 A leitura do texto literário

A linguagem, oral ou escrita, é primordial nas atividades cotidianas de qualquer falante, pois é a partir da interação com o outro e com o mundo que ele se constrói como ser social. Portanto, podemos afirmar que a linguagem perpassa toda relação humana.

A necessidade de ampliar essa interação entre os falantes, de torná-la mais eficaz, colocou a alfabetização em um elevado patamar, essencial, para a inclusão no mundo da leitura e da escrita. Ela é a primeira etapa do letramento, cujo progresso está vinculado à vivência escolar da Língua Portuguesa.

Como dissemos anteriormente, o letramento evolui em seus diferentes níveis através do trabalho do professor com **textos**, partindo daqueles que aproximam o aluno/leitor da sua variedade linguística e passando, aos poucos, para os textos que se apresentam na variedade culta da língua. Esse processo é longo, necessariamente feito na escola, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, e de futuro interminável.

Partiremos, assim, da definição de **texto** apresentada por Koch (1998), a qual dialoga com aquela que apresentamos na seção acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, um texto

se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

Portanto, à concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que **o sentido não está no texto**, mas se **constrói a partir dele**, no curso de uma interação. Para ilustrar essa afirmação, tem-se recorrido com frequência à metáfora do *iceberg*: como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais.

Uma vez construído **um** - e não **o** - sentido, adequado ao contexto, às imagens recíprocas dos parceiros da comunicação, ao tipo de atividade em curso, a manifestação verbal será considerada coerente pelos interactantes. (KOCH, 1998, p. 25, grifos da autora)

O texto em sala de aula serve, desse modo, de material para o aluno confrontar seu mundo interior com a realidade ali representada; é um processo cognitivo que vai além da decodificação das palavras no papel, pois, a partir da manifestação verbal, emergem atuações socioculturais e interacionais formadoras de sentido, que pode não ser único.

O caminho que o aluno deverá percorrer na leitura de um texto passa pelo reconhecimento do ponto de vista autoral, assumido a partir de determinado contexto histórico, sendo transmissor de valores socioculturais. A interpretação desses valores e do ponto de vista abordados na leitura leva o aluno/leitor à reflexão e comparação no tocante aos seus valores pessoais, possibilitando uma tomada de posição, ou seja, levam-no a uma atitude responsiva, nos termos de Bakthin (1997).

Nas palavras de Camara (2012):

Ler é produzir sentido. O leitor, no contato com o texto escrito, interage com ele a partir do seu repertório, do seu conhecimento de mundo e não menos importante, do seu domínio em relação à língua portuguesa, considerados todos os recursos que ela coloca à disposição de seus usuários. Como via de mão dupla, quanto mais lê, mais o leitor amplia seu vocabulário, suas experiências, sua capacidade crítica e reflexiva. (CAMARA, 2012, p.216)

A autora discorre, na sequência de seu artigo, sobre as etapas da leitura nos termos de Vincent Jouve, em que ler envolve a operação *neurofisiológica* de visualização física e de identificação dos signos linguísticos – a etapa da alfabetização; passa para a dimensão do entendimento *cognitivo*, da compreensão ou interpretação do lido – olhar do leitor; atravessa o aspecto emocional, quando suscita no leitor simpatias ou antipatias para com o texto – processo *afetivo*; chega ao aspecto *argumentativo* da leitura, quando o aluno/leitor é persuadido pelo texto; culmina no processo *simbólico* – espaço de interação da leitura com a cultura e o momento histórico, provocando mudanças no leitor.

Complementando esse conceito progressivo do ato de ler, Cademartori (2012), na obra *O professor e a literatura*, responde à questão que sempre se coloca sobre o assunto – por que lemos? -, nos dizendo também que há estágios de leitura: inicialmente lemos como refúgio mental para nos evadirmos da sociedade opressora, sendo este primeiro contato com a literatura um escapismo; em um segundo estágio, passamos a alargar nossos horizontes, a leitura literária permite-nos uma liberdade do pensamento, conseguimos perceber enquanto leitores a multiplicidade de vozes no texto – a voz do autor e a nossa voz interior; o terceiro estágio ocorre quando passamos a nos conhecer através da leitura. Toda essa construção de leitor, ressalta a autora, não se dá de uma vez só, nem de modo mecânico, já que a leitura impulsiona novas leituras. Além disso, para ela, o leitor tem uma voz pessoal, de subjetividade, e os vazios da obra são preenchidos com seu próprio mundo interior, por conseguinte, esse mundo vai aos poucos se ampliando com novas leituras concomitantemente o leitor vai se reconstruindo enquanto tal.

Fica claro, assim, que a leitura literária é um processo de interação contínuo e de formação leitora nos moldes do letramento, em que o texto transforma o leitor e o leitor transforma o mundo a sua volta. E, como já dissemos, o letramento literário deve ocorrer na escola, pois “para a maioria, o único lugar onde o encontro com o livro pode acontecer é a escola, com a intermediação do professor” (CADEMARTORI, 2012, p.90).

A apropriação da escrita e das práticas sociais libertadoras que dela decorrem, principalmente pela leitura literária, leva o aluno/leitor a perceber que a produção de sentido de uma língua só é capaz de ocorrer, com todas as possibilidades, dentro dos textos literários.

Segundo Coseriu (2002), “a linguagem funciona pelo e para os falantes, não pelo e para os linguistas”. Aparentemente uma afirmação óbvia, mas o contrário é o que vemos na prática atual dos estudos sobre a linguagem nas escolas. Algo que os Parâmetros Curriculares Nacionais já demonstraram como preocupação, alertando para o fato de que se prioriza os estudos gramaticais, enquanto o texto serve apenas para exemplificar a norma.

Desenvolvemos aqui, em consonância com os PCN, a ideia de que o contrário deva ser realizado nas aulas de Língua Portuguesa: o estudo de variados textos é que deve servir ao letramento literário e a gramática contida neles vai sendo abordada e explicada dentro da função cognitiva que se estabelece para a interpretação e compreensão do verbal.

A literatura é a plenitude funcional da linguagem. É na linguagem literária que temos o desenvolvimento pleno de todas as possibilidades linguísticas. Portanto, o ensino da língua deve ser conjunto à prática de leitura literária. Retomando Coseriu (2002),

[...] língua e literatura constituem uma forma conjunta, na realidade uma forma unitária de cultura com dois polos diferentes, ou seja, não se podem ensinar separadamente porque: não se trata de língua e de sistema linguístico particular, de sistema linguístico gramatical em sentido restrito, e, sim, de linguagem, de um saber linguístico ou daquilo que, segundo fórmulas recentes da linguística não limitada à competência idiomática, ao conhecer um sistema linguístico, mas competência linguística que engloba todas as formas do saber linguístico. E a literatura, nesse sentido, representa a plenitude funcional da linguagem, é a realização de suas virtualidades permanentes, dentro deste nível de perspectiva. Esta é a tese: não se podem separar os ensinamentos da linguagem e da literatura porque a linguagem e a literatura constituem, no sentido que veremos, uma forma única da cultura, embora como dois polos diferentes desta forma. (COSERIU, 2002, p.30)

Avançando no tema, o autor acrescenta às noções de que se deva estudar a língua em relação à literatura e de que é nesta última que a linguagem está em plena funcionalidade outras possibilidades que a língua literária oferece no desenvolvimento do aluno/leitor, tais como : perceber a relação material do signo com a coisa designada; relacionar o lido com a experiência pessoal e inter-relacionar o lido com outros textos – todos esses fatores estimulando a consciência da língua e a criatividade linguística.

É importante ressaltar que, nesse processo, o professor é figura essencial a capacitar os estudantes à leitura proficiente, desenvolvendo suas competências linguística e textual. Porém, na visão de Cademartori (2012), transformar alunos em leitores de literatura é outra coisa, pois “Envolve particularidades de uma sintonia mais fina, além da disposição para aventuras subjetivas, que não existe em qualquer professor nem em qualquer aluno.” (CADEMARTORI, 2012, p.91). Cabe, então, ao professor despertar essa sintonia mais fina a partir das estratégias de leitura aqui comentadas, cumprindo seu papel formador, ainda que não lhe esteja garantido que a totalidade dos alunos será atingida pelo gosto da leitura literária. A autora nos mostra que esse papel é exercido pelo próprio texto: “O que pode provocar a adesão e o despertar de sentidos múltiplos é a força textual, a sedução do relato, a literatura, enfim, esse mundo muito maior que o nosso bairro.” (CADEMARTORI, 2012, p.60).

A leitura literária como forma de apropriação da escrita, de reconhecimento das possibilidades linguísticas de determinada língua, de conexão com o mundo que nos cerca e de formação crítica frente às questões sociais deve passar, essencialmente, na visão de Jouve (2012), por três etapas: *entender*, que seria identificar o sentido literal de um texto; *interpretar*, ou seja, depreender algumas significações sintomáticas; *explicar*, no sentido de indicar as causas dos conteúdos atualizados.

Segundo o autor, a primeira etapa – *entender* – fundamenta a comunicação, pois “é em razão da denotação das palavras, de seu poder referencial, que o mundo da ficção guarda um vínculo com o mundo real e desemboca em uma série de representações mentais parcialmente intersubjetivas.” (JOUVE, 2012, p.105). Contudo, “ficar nesse nível é simplesmente chegar ao que existe de ‘partilhado’ no valor referencial da linguagem.” (JOUVE, 2012, p.105). Assim, faz-se necessário avançar para a etapa seguinte – *interpretar* –, em que novos sentidos dados pelo próprio texto se adicionam em função do contexto de recepção. Para Jouve (2012, p. 106), “elas [as novas significações] são mais difíceis de identificar, na medida em que se manifestam direta, mas obliquamente, por meio de conexões que não são (sempre) imediatamente visíveis”. A última etapa – *explicar* – está ligada à causalidade das significações do texto, quer dizer, às causas do autor, de seu ponto de vista para escrever o que escreve, não sendo um fim em si mesmo, já que “O texto pode ser parcialmente explicado pelo estado do mundo, mas, em contrapartida, nunca deixa de modificar esse mesmo mundo.” (JOUVE, 2012, p. 111).

Nas orientações para a leitura literária no Ensino Médio, Filipouski & Marchi (2009) correspondem às colocações de Jouve (2012) em um texto mais didático para nosso entendimento:

Por meio de diferentes etapas, habilidades de ler relativas à localização de informações, estabelecimento de relações, inferências e formas de recuperação de significados são fortalecidas, e o leitor vai adquirindo maior competência para estabelecer conexões entre textos, observar aspectos lógico-discursivos existentes entre diferentes partes de um mesmo texto, identificar e compreender a função de cada elemento que o compõe, com especial atenção à coesão e coerência, bem como os pontos de contato entre texto e contexto, o que abre espaço para a valorização da linguagem que o produz e a observação da ironia ou da crítica. (FILIPOUSKI ; MARCHI, 2009, p.13-14)

A utilização do texto literário, entretanto, nem sempre foi entendida dessa forma na história do ensino da Língua Portuguesa. De acordo com Cardoso (1986), a língua dos escritores primeiramente era tomada como exemplificação do padrão culto escolar, com finalidade exclusivamente normativa e gramatical. A literatura, no período do Brasil Colônia, deveria seguir os traços linguísticos de Portugal, com escolhas lexicais e vocabulares

primando pela língua extremamente culta e erudita, ainda nos moldes de 1500. Com o advento do movimento Romântico, no período coincidente com a independência política no Brasil, passou-se a defender uma literatura exclusivamente brasileira, com a espontaneidade, o entusiasmo e o arrebatamento na linguagem - novas formas de expressão.

Além do Romantismo, outro período literário no Brasil que inspirou grandes mudanças na língua dos escritores foi o Modernismo. Inicialmente com reconhecidos excessos de usos populares do falar brasileiro, o movimento de 1922 funda-se na convicção de uma norma nacional diferenciada da portuguesa.

Mattoso Câmara Júnior (1986) apresenta-nos a mesma linha de evolução histórica da língua literária no Brasil, confirmando que “a separação no espaço entre a população da colônia e da metrópole favoreceu uma evolução linguística divergente” (CÂMARA Jr., 1986, p.102). Acrescenta-se o fato de, no Brasil, encontrarmos diversos falantes de outras regiões do mundo, com seus falares próprios, o que, segundo o autor, propiciou condições inéditas de variantes linguísticas no nosso país que não se via e não se vê em Portugal, criando um conflito com a língua literária imposta pelo continente europeu. O “falar brasileiro” foi, a princípio, renegado e subjugado ao uso oral e coloquial. Na literatura, esse falar só aparece no Romantismo e no Modernismo, como já anunciamos, ganhando *status* literário.

Ao histórico de uso e ensino da língua literária, acrescenta-nos Roth (1996) que, no século XIX, a filologia dedicou-se tanto à literatura quanto à linguística, considerando os textos literários a principal fonte de suas análises. Com o estruturalismo, entretanto, no início do século XX, passou-se a considerar a língua literária distinta da língua de uso. Surgiu, então, a separação entre língua literária e não literária. A primeira seria uma linguagem livre de restrições, desautomatizada, estilizada. Em contrapartida, a última seria a linguagem mecanizada, sem originalidade, automatizada, cotidiana, objetivando a comunicação.

Uma aparente contradição, diante do exposto, ocorre acerca da gramática normativa se basear justamente nos usos literários dos chamados bons autores, já que “a linguagem literária [tem] repercussões na linguagem comum” (ROTH, 1996, p.19), menosprezada pelos linguistas durante esse período. Isso se explica pelo fato de a literatura sofrer uma equiparação em sua linguagem com a linguagem culta, em favor de uma elaboração linguística unificada, até meados do século XX. Com algumas correntes do Realismo e Naturalismo, há uma reaproximação das duas linguagens, bem como a construção de uma realidade que exigia o retorno do valor comunicativo na linguagem literária, o que só ocorre de fato mais à frente, com o Modernismo: “a linguagem literária absorve cada vez mais elementos da linguagem diária [...] o caráter modelar da linguagem literária começa a declinar.” (ROTH, 1996, p.19).

Atualmente, gramáticas e dicionários recorrem a citações e exemplos retirados da literatura para demonstrar a evolução do léxico de uma língua, mesmo que, ainda segundo Roth (1996), a linguagem literária tenha perdido sua função modelar e seja hoje um reflexo da linguagem diária. Nas conclusões do autor,

As citações da literatura se devem possivelmente ao fato de ela refletir, numa forma condensada, a gama inteira das variedades de uma língua, ao passo que os diferentes textos de uso em geral representam apenas cada uma uma faceta dessa gama. (ROTH, 1996, p.23).

O fator determinante para o estudo dos clássicos literários e, no caso específico desta dissertação, o estudo das crônicas, encontra-se na representação de rica oportunidade de apreciação dos autores consagrados, clássicos, modernos e contemporâneos, garantindo uma leitura atraente e provocante, questionadora da realidade histórica e atual. Além disso, acerca da questão gramatical e da análise linguística, temos na literatura formas abundantes e criativas do uso da língua portuguesa, livres de um padrão cerceador.

Para Compagnon (2009), retomando Calvino,

As coisas que a literatura pode procurar e ensinar são numerosas mas insubstituíveis, prognosticava ainda Italo Calvino: a maneira de ver o próximo e a si mesmo, [...] de atribuir valor às coisas pequenas ou grandes, [...] de encontrar as proporções da vida, e o lugar do amor nela, e sua força e seu ritmo, e o lugar da morte, a maneira de pensar e de não pensar nela, e outras coisas ‘necessárias e difíceis’, como a ‘rudeza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor.’ (CALVINO, 2003, p.30 apud COMPAGNON, 2009, p.45)

É de suma importância, no Ensino Médio, o aluno ter a visão histórica dos movimentos literários ocorridos na Europa e sua reverberação no Brasil, para avaliar a evolução da língua literária até os nossos dias e o reflexo do contexto político e social em cada período. O professor de Língua Portuguesa deve considerar como objetivos no Ensino Médio, de acordo com Filipouski & Marchi (2009, p.12), resumidamente: ampliar o conhecimento da literatura brasileira; apreciar a estética em cada época; reconhecer que os textos distraem, marcam época, são objetos de cultura de massa; contribuir para apreensão da história social; possibilitar ao leitor se colocar no lugar do outro, e a partir daí, pensar e sentir sua humanidade. As autoras acrescentam também a importância da leitura dos clássicos, com função de produzir no aluno um agir como leitor contemporâneo, “que usufrui o que a sua cultura lhe oferece e também entra em contato com a cultura produzida em outros tempos e contextos.” (FILIPOUSKI; MARCHI, 2009, p. 13).

1.4 Os gêneros textuais: conceituação

Vimos, até o presente momento, a importância de construir o conhecimento pleno da Língua Portuguesa com o aluno através dos estudos da linguagem literária, promovendo o letramento e a inserção democrática do estudante na sociedade. Nesta seção nos preocupamos em discorrer acerca da utilização dos textos em sala de aula, a partir das teorias dos gêneros textuais, cuja função é explorar os aspectos linguísticos, contextuais, de conhecimentos de mundo partilhados, entre outros, em variados textos que circulam na sociedade. Para tanto, nos utilizamos dos trabalhos de Bakhtin (1997) e de Marcuschi (2014; 2002), juntamente com outros autores que dialogam com as teorias de ambos.

Inicialmente se faz necessário explicitar o que seja linguagem para a concepção dialógica em que se insere a teoria dos gêneros textuais. Travaglia (1995, p.23), vê a linguagem como um lugar de interação humana, de interação comunicativa, de produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem na condição de sujeitos que ocupam lugares sociais de onde “falam” e “ouvem”, de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Essa concepção é representada em todas as correntes de estudo da língua, incluídas sob o rótulo de Linguística da Enunciação. Aqui estariam correntes e teorias, tais como a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos que de alguma forma estão ligados à Pragmática. Temos em Bakhtin (1997) a concepção dialógica de linguagem, a teoria da enunciação e o conceito de gênero discursivo que serve de base a essas linhas teóricas:

Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso, que são infinitos e cada esfera comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p.279)

Esses gêneros apresentam três dimensões que refletem a esfera social em que são produzidos: os conteúdos dizíveis por meio deles; as estruturas comunicativas particulares dos textos do gênero; as configurações específicas das unidades de linguagem (traços da posição enunciativa do enunciador, os conjuntos de sequências textuais e de tipos de discurso que formam sua estrutura).

A escolha do gênero a ser utilizado pelo falante é determinada de acordo com a necessidade temática, com os parceiros envolvidos e com a esfera da comunicação pretendida. Quantas esferas existirem de comunicação verbal ou oral, serão os inúmeros e incontáveis gêneros. A questão dialógica da linguagem, na concepção bakhtiniana, está intrinsecamente ligada à questão do gênero, pois

para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. (BAKHTIN, 1997, p.301)

A prática discursiva envolve, portanto, um interlocutor, pois falamos para alguém; um receptor, um ouvinte, a quem nos dirigimos e que adota simultaneamente uma atitude de concordância ou de discordância no processo de audição e compreensão do nosso enunciado discursivo. A esse processo Bakhtin (1997) nomeia atitude responsiva, que pode ser ativa, quando o ouvinte passa a interagir e torna-se o locutor, ou constituir uma ação mais retardada, na qual “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte.” (BAKHTIN, 1997, p.291).

Complementando tais definições com Marcuschi (2014; 2002), vemos que os gêneros textuais são práticas sócio-históricas vinculadas à vida cultural e social. Servem para estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia, pois são entidades sociodiscursivas, formas de ação social, instrumentos não estanques, mas maleáveis e dinâmicos que se caracterizam mais pela função comunicativa que pela forma. Eram inicialmente orais, mas, com o surgimento da imprensa, da mídia e da cultura eletrônica, surgiram novos gêneros, os quais não são inovações absolutas, já que ancorados em outros gêneros previamente existentes.

Entendemos, portanto, que os gêneros textuais são textos materializados que encontramos em nossa vida diária com características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica, que se realizam em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. Como exemplos, temos bilhete, carta comercial, telefonema, carta pessoal, reunião de condomínio, resenha, edital de concurso, bate-papo, e-mail, receita culinária, entrevista, editorial, artigo de opinião, conferência, palestra, aula expositiva, horóscopo, aulas virtuais, lista de compras, cardápio de restaurante, entre outros inúmeros gêneros que circulam em sociedade tanto em linguagem oral quanto escrita.

O autor esclarece ainda o que seria domínio discursivo, diferenciando-o do discurso em si e acrescentando a noção didática dos tipos textuais. Assim, domínio discursivo se traduz como esferas ou instâncias de produção discursiva ou de atividade humana (escola, igreja, jornal, tribunal), dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou exclusivos como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas. São as grandes esferas da atividade humana, como a família, o trabalho, a escola, e não correspondem a um único gênero, pelo contrário, originam vários deles, já que são institucionalmente marcados e instauradores de relações de poder. Como exemplos do domínio religioso temos os gêneros novenas, ladainhas e, do domínio jurídico, o interrogatório, as petições.

O conceito de tipo textual é esclarecido como uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística típica de sua composição, contemplando aspectos lexicais, sintáticos, estilísticos, tempos verbais e relações lógicas. Caracterizam-se como sequências linguísticas, chamados também de modos textuais. São exemplos as sequências conhecidas como narração, descrição, exposição, argumentação, injunção. Um gênero textual pode realizar-se através de vários tipos textuais. Um tipo textual tem traços linguísticos predominantes, que formam uma sequência e não um texto. É possível perceber-se, com frequência, a mescla de gêneros, mas o predomínio da função sobre a forma é que define essa natureza híbrida. Nas palavras do autor, uma necessária ressalva:

Não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária. [...] toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorreremos a algum gênero textual. Eles são parte integrante da sociedade e não apenas elementos que se sobrepõem a ela. (MARCUSCHI, 2014, p.156)

Na relação estabelecida entre gêneros textuais e ensino, o trabalho em sala de aula deve ser contínuo e gradual, sendo importante o conhecimento amplo de variados gêneros para a produção e compreensão contínua e gradual da língua materna. Cabe ao professor prever que os gêneros textuais são variáveis de acordo com a formalidade e a situação em que ocorrem; são heterogêneos e até híbridos; há gêneros predominantemente orais e outros escritos, sendo todos eles eventos comunicativos. Além disso, o professor deve estar atento à produção de cada gênero textual, já que envolve aspectos como a natureza da informação ou do conteúdo veiculado; o nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta); o tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene); a relação entre os

participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação); a natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

Para Azeredo (2012), o ensino a partir das teorias dos gêneros é essencial por ser a face concreta de um texto e predispõe o ouvinte ou o leitor para o processamento adequado das informações ali comunicadas. A variedade de processos de comunicação verbal, cuja renovação contínua responde à necessidade da dinâmica interna das situações sociais e culturais, está intimamente ligada à alteração, renovação e criação de gêneros. De acordo com o autor, nossas atividades discursivas são como um ritual: “igualamo-nos nas necessidades comuns pelo uso das mesmas frases e pela construção de textos que realizam tarefas comunicativas ‘comuns’”. (AZEREDO, 2012, p.85) O discurso do autor vem corroborar a concepção de Marcuschi (2014), ao defender o trabalho com gêneros na escola:

A escolha do vocabulário adequado, o domínio dos mecanismos gramaticais da língua e o emprego dos sinais de pontuação pertinentes constituem habilidades que só se adquirem pela observação, análise e prática de gêneros textuais integrados nos eventos interacionais respectivos. (AZEREDO, 2012, p.85)

A sequência textual narrativa é usada frequentemente no trabalho com textos em todos os níveis de ensino por contemplar uma variedade imensa de gêneros, sendo a grande maioria deles detentora da linguagem literária, cujo estudo e aplicação defendemos na seção anterior. A crônica pertence a esse tipo textual narrativo, apresentando suas características estruturais básicas como a presença do narrador e do personagem, o enredo se desenrolando em uma sequência temporal e em um espaço definido, com princípio, meio e fim. Na condição de gênero, ela segue determinadas leis do discurso que a particularizam, como a linguagem coloquial e subjetiva, a aproximação com o leitor, o tema do cotidiano, a aparente facilidade de tratar de um fato menor e fazê-lo grandioso, muitas vezes trazendo reflexões profundas ao leitor, concernentes à sua finalidade social. A leitura da crônica pode servir de estratégia metodológica para o amadurecimento e aprimoramento do aluno/leitor, preparando-o para textos literários mais complexos.

O gênero crônica contribui consideravelmente, portanto, para o letramento literário do aluno da Educação Básica, já que promove a leitura literária como uma interação entre leitor e autor, intermediada pelo texto. Partindo do cotidiano, da linguagem coloquial, com um olhar diferenciado para as coisas que passam despercebidas para o ser humano comum, acostumado a observar os fatos considerados “importantes”, este gênero proporciona ao aluno/leitor um crescimento enquanto tal, por meio da ampliação de seus horizontes.

Segundo Cosson (2009), “o letramento literário trabalha sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos.” (COSSON, 2009, p.34). A crônica realiza essa interlocução com a atualidade na medida em que parte sempre de um fato corriqueiro que, muitas vezes, é noticiado no mesmo jornal em que ela é publicada. Acrescentamos a isso, o humor como outro dado a gerar o interesse do aluno e a promover a empatia com o texto. Trataremos, portanto, desse gênero discursivo, considerado muitas vezes como um gênero “menor”, ao longo do próximo capítulo, buscando elucidar suas características estruturais e interligá-las às considerações sobre o humor e o riso.

2 A CRÔNICA PELA CRÔNICA: o humor como estratégia de ensino

Mas Rubem Braga não se achava o tal.
Respondeu assim a um jornalista que lhe
havia perguntado o que é crônica:
– Se não é aguda, é crônica.

Ivan Ângelo

As narrativas, juntamente com a poesia, inauguram o envolvimento com o imaginário e sensibilizam os leitores com novos olhares sobre o mundo que os cerca, transportando-os muitas vezes para um universo novo e prazeroso, de identificação e de pensamentos, emoções, sentimentos e vivências compartilhadas.

O gênero crônica, pertencente a esse modo de organização – o narrativo – é um dos que chega mais facilmente ao leitor no dia a dia, já que aparece publicado em jornais e revistas de grande circulação, diária ou semanalmente, e pode ser encontrado em livros didáticos e coletâneas de algumas editoras, republicadas como conjunto de textos de um único autor ou de vários cronistas.

O presente trabalho não tem como propósito maior esmiuçar as características do modo narrativo. A principal intenção é apresentar a crônica em suas particularidades funcionais e linguísticas, partindo de três metatextos de referência, nos quais o essencial ao gênero é explicitado de maneira literária por diferentes cronistas, por meio de uma linguagem simples e envolvente.

O primeiro desses textos tem como título *Sobre a crônica*, metacrônica publicada na revista *Veja São Paulo*, em abril de 2007 (Anexo A), escrito por Ivan Ângelo. Já no título, o autor deixa claro ao leitor o assunto de seu texto. Demonstrando sua vivência enquanto autor, começa relatando o problema de classificação do gênero. Trata-se de “reportagens”, “artigos”, “contos”, “comentários” ou “críticas”? Recorre a Fernando Sabino, outro cronista, para responder: “crônica é tudo que o autor chama de crônica”, ao mesmo tempo em que inclui outra questão, a qual é imediatamente esclarecida: “Mas vem cá: é literatura ou é jornalismo? Se o objetivo do autor é fazer literatura e ele sabe fazer...”. Nota-se, portanto, dois diferenciados questionamentos: como classificar a crônica em relação tanto ao gênero quanto ao domínio discursivo: se literário ou jornalístico.

A mesma incerteza na classificação da crônica aparece no texto *A vida ao rés-do-chão*, de Antônio Cândido (Anexo B), muito embora o autor já deixe mais claro tratar-se de literatura e não de jornalismo, trazendo, inclusive, a posição preconceituosa de alguns autores

que a denominam como um gênero literário menor. Cabe aqui destacar uma passagem em que o autor lança uma luz sobre a dúvida em questão, apresentando um panorama histórico autoexplicativo a respeito da definição do gênero:

Antes de ser crônica propriamente dita foi “folhetim”, ou seja, um artigo de rodapé sobre as questões do dia – políticas, sociais, artísticas, literárias.

[...]

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.

No século passado, em José de Alencar, Francisco Otaviano e mesmo Machado Assis, ainda se notava mais o corte de artigo leve. Em França Júnior já é nítida uma redução de escala nos temas, ligada ao incremento do humor e certo toque de gratuidade. Olavo Bilac, mestre da crônica leve e aliviada de peso, guarda um pouco do comentário antigo, mas amplia a dose poética, enquanto João do Rio se inclina para o humor e o sarcasmo, que contrabalançam um pouco a tara de esnobismo. Eles e muitos outros, maiores e menores, de Carmen Dolores a João Luso até nossos dias, contribuíram para fazer do gênero este produto *sui generis* do jornalismo literário brasileiro que ele é hoje. (CÂNDIDO, 2007, p.93)

Talvez por ser a crônica publicada inicialmente em jornais impressos, e hoje também estar presente em coletâneas e na mídia digital, a dúvida sobre o domínio discursivo ao qual pertence ainda se mostra pertinente. Pensa-se que, por estar inserida nesse veículo diário de informação entre editoriais e notícias, faça parte de um desses gêneros. Características similares às do texto jornalístico, como, por exemplo, a efemeridade, além dos temas cotidianos, podem reforçar essa questão. Ao mesmo tempo, esse gênero que tentamos definir possui traços de poesia em sua linguagem, muitas vezes revela uma crítica sutil através do humor, lança olhares emotivos e inesperados sobre situações comuns e rotineiras, brinca com a linguagem conotativa e diverte o leitor, transportando-o para um momento diverso daquele das notícias com o qual divide espaço nas páginas do jornal, marcas características do texto literário.

Segundo Sá (1985), o tamanho curto, pré-definido, em função da economia de espaço, gera sua riqueza estrutural. Sua linguagem literária é específica para dirigir-se a um público determinado, entre os leitores de jornal. A descrição jornalística de um fato está presente na concepção narrativa da crônica e os recursos utilizados pelo cronista lhe atribuem valor literário em que o real não é meramente copiado, mas recriado.

A insegurança na definição do que seja a crônica é explicada, portanto, pelo fato de ela haver evoluído ao longo do tempo, passando por diferentes gêneros próprios do jornalismo até chegar à fórmula literária com a qual o leitor se delicia atualmente. Esse gênero híbrido que já

foi folhetim, artigo com temas políticos e/ou temas cotidianos, comentário crítico com um toque de humor, literatura, hoje é crônica.

Mas, definido o gênero do objeto do presente estudo, o que efetivamente ele abarca? Quais suas peculiaridades?

Desde meados do século XIX, a crônica vem sendo publicada na imprensa brasileira e tomou formas próprias, adaptando-se ao estilo dos nossos cronistas e às feições do público leitor com sua pertinência literária e linguagem afável, pessoal e íntima. Retomando Ângelo (2007), quando este cita Alexandre Eulálio, sabe-se da origem estrangeira da crônica, comum na imprensa inglesa: "É nosso *familiar essay*, possui tradição de primeira ordem, cultivada desde o amanhecer do periodismo nacional pelos maiores poetas e prosistas da época". (ÂNGELO, 2007, p. 1).

O princípio básico desse gênero textual, para Sá (1985), é registrar o circunstancial. Segundo ele, tudo teve início no Brasil com a Carta de Pero Vaz de Caminha a el-rei D. Manuel, na qual fatos efêmeros ganharam concretude a partir da observação direta da paisagem local, dos costumes primitivos indígenas e do confronto de culturas. Já estaria ali presente a essência temática da crônica - partir de um fato corriqueiro, cotidiano, e, através da observação, seguir por um olhar particular, singular, especial, mesmo inusitado, que desperta as emoções do leitor e o surpreende com a leveza da linguagem, contrastando com a importância e profundidade do que se diz:

Com o seu toque de lirismo reflexivo, o cronista capta esse instante brevíssimo *que também faz parte da condição humana* e lhe confere (ou lhe devolve) a dignidade de um núcleo estruturante de outros núcleos, transformando a simples *situação* no diálogo sobre a complexidade das nossas dores e alegrias. Somente nesse sentido crítico é que nos interessa o lado circunstancial da vida. E da literatura também. (SÁ, 1985, p.11)

Portanto, fica esclarecido que, apesar das semelhanças com o gênero jornalístico e sua publicação nessa mídia, o *corpus* selecionado enquadra a crônica no domínio literário, pela linguagem e pelas particularidades que apresenta em sua estrutura.

É comum nesse gênero literário o narrador se apresentar como um repórter que relata um fato a um público determinado. Dessa forma, o texto se apresenta quase autobiográfico, podendo o leitor confundir autor e narrador. Essa particularidade narrativa permite uma linguagem subjetiva, pessoal, íntima, despreocupada, fugindo aos padrões jornalísticos da notícia e se aproximando da linguagem literária. Observamos tal característica nos três metatextos anteriormente citados. Retomando Ângelo (Anexo A), essa subjetividade cria com o leitor uma sensibilidade irmã, na qual ambos se reconhecem e dialogam:

A crônica é frágil e íntima, uma relação pessoal. Como se fosse escrita para um leitor, como se só com ele o narrador pudesse se expor tanto. Conversam sobre o momento, cúmplices: nós vimos isto, não é leitor?, vivemos isto, não é?, sentimos isto, não é? (ÂNGELO, 2007)

Por sua vez, de acordo com Cândido (Anexo B), a linguagem subjetiva e sem cerimônia utilizada na crônica humaniza o texto, aproximando narrador e leitor por ser uma linguagem natural, que fala à nossa sensibilidade:

Parece às vezes que escrever crônica obriga a uma certa comunhão, produz um ar de família que aproxima os autores num nível acima da sua singularidade e das suas diferenças. É que a crônica brasileira bem realizada participa de uma língua-geral lírica, irônica, casual, ora precisa, ora vaga, amparada por um diálogo rápido e certo, ou por uma espécie de monólogo comunicativo. (CÂNDIDO, 2007, p. 99)

Por fim, o texto de Vinícius de Moraes – *O exercício da crônica* (Anexo C) – confirma as ideias acima expostas, ao descrever com muito humor e ironia o desespero do cronista, “prosador do cotidiano”, em busca de um tema sobre o qual possa “injetar sangue novo”. Divide com o leitor toda a angústia de escrever sua “prosa fiada” com tempo determinado para publicar de modo a cumprir o “dever cotidiano da crônica” e “infundir alegria aos seus leitores”. Descreve vários tipos de “marginais da imprensa”, que, cada qual à sua maneira e ao seu estilo, vão desafiando a realidade diante dos olhos ávidos do leitor, para o deleite deste último: “Mas uma coisa é certa: o público não dispensa a crônica, e o cronista afirma-se cada vez mais como o cafezinho quente seguido de um bom cigarro, que tanto prazer dão depois que se come.” (MORAES, 1976, p.7).

A linguagem da crônica se equilibra entre o coloquial e o literário, em um misto de sintaxe solta ou desestruturada, que a aproxima de uma conversa fiada entre amigos, e de sutileza em retratar, através de rápidos acontecimentos, a natureza humana, provocando no leitor bem mais que a apreciação pura do texto ou uma identificação subjetiva com ele, mas provoca sim uma reflexão profundamente crítica das mazelas humanas e sociais.

As crônicas que contêm humor, provocadoras do riso, podem passar a falsa ideia de servirem unicamente para distração, diversão, relaxamento. Porém, no seu traço constitutivo de persuasão, esse gênero faz com que se reflita sobre a crítica implícita no humor ali contido. O trabalho com textos humorísticos, portanto, promove um aprendizado inspirador e atrativo, fazendo amadurecer o aluno/leitor para interpretar a si mesmo e o mundo que o cerca. O humor pode ser entendido como um desvio cômodo para a autorreflexão.

Aprofundando as pesquisas em torno da crônica, notadamente as que possuem humor, podemos elencar as principais características desse gênero, tratadas com especificidade em Sá (2001), assim resumidas, pois já foram explicitadas anteriormente: (a) narrativa curta, cheia

de lirismo reflexivo e de linguagem poética; (b) publicada geralmente em jornal ou revista, assumindo o caráter efêmero destes veículos de informação, mas podendo ser encontrada (re)publicada em coletâneas; (c) narrador-repórter, em primeira pessoa, o que provoca um texto quase biográfico, subjetivo; (d) temas do cotidiano, um registro do circunstancial, partindo, muitas vezes, de notícias de jornal (verossimilhança); (e) diálogo com o leitor, o que permite o uso de uma variação informal da linguagem; (f) intenção de divertir, levar à fruição do texto, à catarse e à empatia; (g) presença do humor como forma de denúncia das mazelas sociais.

Com base nos aspectos teóricos anteriormente expostos, defendemos a ideia de que a crônica é um gênero textual híbrido, já que possui uma estrutura narrativa formal e ao mesmo tempo marcadamente argumentativa, à semelhança de Bastos (2014). Atentemo-nos para a noção de que os “traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa” (CÂNDIDO, 2007, p.96), o que nos remete à argumentação, uma vez que persuadir é justamente envolver o outro. Nas palavras de Abreu, (1999), “PERSUADIR é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro” (ABREU, 1999, p.25, grifos do autor).

E esse é também o papel realizado pela crônica, já mencionado aqui no item (f): intenção de divertir, levar à fruição do texto, à catarse e à empatia. A empatia nada mais é que compartilhar as emoções de outra pessoa, no caso, as emoções no narrador-personagem da crônica, chegando o leitor à catarse - purificação e limpeza das angústias através da leitura. Quando o leitor se reconhece no texto, tem prazer em ler, se envolve com o que está sendo narrado, se diverte e se delicia com o enredo, chega à fruição.

A partir das emoções despertadas no leitor, este é persuadido pela crítica realizada implicitamente no humor - representado pelo ridículo, pelo esdrúxulo das relações sociais, como nos reafirma Ferreira (2010, p.153), “Trata-se de uma forma de condenar um comportamento excêntrico, que não se julga bastante grave ou digno de ser reprimido por meios violentos.”, e é sancionado pelo riso.

Almeida (1999) nos remete novamente a Bakthin (1997), quando afirma que “somente o riso, com efeito, pode ter acesso a certos aspectos extremamente importantes do mundo” (BAKTHIN, 1993, p.57 apud ALMEIDA, 1999, p. 13), atentando para o fato de que, se o cômico for visto apenas como um desvio, uma inabilidade, será um gênero menor. Sabemos, no entanto, que o meio cômico serve para atingir uma reflexão, pois produz uma caracterização sociocultural muito complexa que pode passar despercebida na crônica por sua linguagem sutil. Daí, então, a necessidade de explorar esse gênero nos estudos de texto nas

aulas de Língua Portuguesa, auxiliando o aluno a construir seu conhecimento leitor, de forma a identificar tais sutilezas e analisar criticamente o material lido, reconhecendo a argumentação implícita no humor.

Quando tratamos, no capítulo anterior, da língua literária e do ensino, discorremos sobre a interpretação como um dos processos da leitura. Retoma-se, agora, a importância dos elementos que contribuem para a interpretação do cômico, como a relatividade, a subjetividade, a contextualidade e a inferência, contribuindo para a produção de sentido. Em qualquer situação comunicativa, existe um conjunto de regras que os participantes compartilham e reconhecem para estabelecer a compreensão. Com a crônica não é diferente. Entretanto, ao se tratar do elemento causador do cômico, algumas dessas regras contextuais são quebradas. Se a quebra não é reconhecida pelo leitor, ou por desatenção ou por desconhecimento, não há riso, não se percebe o humor.

Magalhães (2010), recorrendo à Teoria Semântica do Humor Verbal de Raskin (1985), sustenta a hipótese de necessária congruência da interpretação do leitor, apropriando-se do discurso do autor e compartilhando as mesmas regras, para perceber o humor:

Tendo elaborado um trabalho com formato de teoria semântica, um parâmetro norteador para todas as instâncias enunciativas do humor, Raskin advoga que o humor é simplesmente a súbita percepção da incongruência entre conceito e objeto real, um jogo de relações de desapropriações, paradoxos e dissimilaridades. Para entender tais relações, o leitor deve comparar os elementos da situação, interpretando o significado das incongruências. Nesse processo, apenas um script se sobrepõe ao outro, fazendo emergir apenas uma interpretação. Segundo o linguista, depois disso é que os textos são interpretados com um único significado, momento no qual o leitor também percebe a intencionalidade discursiva, é capaz de captar a direcionalidade da forma enunciativa do texto, sua função e as peças que compõem o jogo humorístico. A meu ver, porém, não é sempre que apenas um significado pode emergir. (MAGALHÃES, 2010, p.24)

Ainda segundo Magalhães (2010), a natureza do risível é construída no plano linguístico, através de uma consciência gramatical e a partir de um conhecimento anterior, de inferências, coerência e contexto. As estranhezas inesperadas reconhecidas pelo leitor nesse processo é que o faz rir. O humor requer uma percepção de elementos da leitura literária mais elaborada, como a identificação e interpretação de ambiguidades, polissemia, ironia, metáforas e outros elementos semânticos:

Em termos de regras semânticas, a habilidade de o falante combinar os significados contribui para a interpretação semântica. Entretanto, Raskin admite que, além dos itens lexicais, existem aqueles de ordem extralexical, ou seja, as propriedades semânticas evocadas por palavras que não se encontram na superfície textual, mas que constroem um quadro imagético dedutivo externo às sentenças. Muitas vezes, nessa espécie de construção sintática, o elemento deflagrador do humor pode ser captado através da percepção desse quadro relacionado à superfície sintática e ao contexto situacional. (MAGALHÃES, 2010, p.27-28)

Para Raskin, nos termos de Magalhães (2010), há duas premissas importantes para o efeito de humor: o texto ser compatível com duas proposições que se opõem e que sejam percebidas como opostas em determinado contexto; é a partir desse ponto que o humor é construído sob três aspectos: dicotomia real/irreal; oposição de discursos; e categorias da existência humana: atual/não atual e absurdo/possível. O humor encerraria, portanto, uma relação de proposições diversas, em que o sentido é produzido nas fendas, nas interfaces dessas oposições. Nesse ponto, apresenta-se a noção de “gatilho semântico” – elemento linguístico deflagrador do riso, integrante de qualquer piada que apresente dois aspectos semânticos distintos:

ambiguidade ou contradição e podendo ser entendido como o elemento capaz de introduzir o segundo discurso à sombra do primeiro. Seu papel é estabelecer a relação entre os dois impondo uma interpretação diferente da do primeiro e que provoque o riso espontâneo. Portanto, o desafio do humor é construir um texto evocando outro, texto que apresentará uma oposição em suas proposições, deflagradas pelo jogo de significados por via de elementos semânticos. (MAGALHÃES, 2010, p.29)

Acreditamos que a teoria raskiniana dialoga com a teoria da mesclagem, processo cognitivo que cria uma estrutura inédita às situações em foco, no caso, no texto de humor, apontando um novo domínio-mescla, relevante para despertar o riso nas crônicas e em outros textos do gênero cômico. A mesclagem, num processo cognitivista mais global, é capaz de explicar os processos mentais na construção do humor e anuncia-se como uma luz sobre as relações sociais, cognitivas e linguísticas na construção de sentido da língua; cria uma estrutura própria, diferente da estrutura das situações em foco no texto de humor, apontando um novo espaço mental “mescla” que representa uma estrutura inédita, excepcional, provocadora do riso, inclusive nas crônicas de humor. Este assunto será abordado mais adiante.

Por todo o exposto, torna-se essencial o trabalho com textos humorísticos na escola, como tirinhas, quadrinhos, piadas, chistes, entre outros, e principalmente, no que concerne a esta pesquisa, a crônica, para a análise dos fenômenos linguísticos, discursivos e pragmáticos, levando a um processo de ensino-aprendizagem significativo. Corroboramos as posições assumidas por Magalhães (2010), na medida em que justifica o ensino através do humor como formação de um leitor crítico, capaz de detectar a presença de diversas formações discursivas na teia socioideológica do texto, promovendo uma releitura de aspectos sócio-históricos e ideológicos formadores de opinião, a partir de um material atraente, motivador, que aguça a curiosidade, que gera descontração, diverte e desenvolve o conhecimento da língua, viabiliza

uma reavaliação da cultura e do pensamento humanos. Além disso, a possibilidade de despertar a descoberta de novos artistas, novos talentos.

3 CONCEPÇÕES DE HUMOR

Em qualquer aula, o riso tem o efeito, pelo menos em curto prazo, de transformar um ouvinte frio num parceiro caloroso e solidário em busca das verdades.

Elias Tomé Saliba

A análise científica do humor não é um estudo novo ou recente. Desde a Antiguidade Clássica e a Idade Média, explica-se o humor – do latim *umor* e do grego *khymó* – por meio de uma concepção biológica na tentativa de entender o corpo e a mente. Nessa acepção física, humor é sinônimo de fluido corporal, substância orgânica líquida, por meio da qual se define o comportamento humano. Trata-se da Teoria Humoral Hipocrática ou Teoria dos Quatro Humores, desenvolvida pelo médico grego Hipócrates (460-377 a.C.), segundo a qual determinado “temperamento sanguíneo” provocaria o riso, que seria estimulado na relação entre o baço e o diafragma.

Partindo, novamente, dos estudos de Magalhães (2010) e também de Silva Neto (2010), apontaremos o que os autores nos explicam, historicamente, acerca desses fluidos corporais e suas relações com o comportamento humano. A princípio, acreditava-se que esses humores – sangue, fleuma, bÍlis amarela e bÍlis negra – afetavam o estado de espírito e a saúde, correspondendo, respectivamente, a tipos de personalidades ou estados da alma: o sanguíneo, de humor quente e úmido; o fleumático, de humor frio e úmido; o bilioso ou colérico, de humor quente e seco; o melancólico, de humor frio e seco. Esses estudos contribuíram para as comédias de caráter, de Meandro e Plauto, na Antiguidade, e, na Era Moderna, serviram de base aos estudos sobre transtornos psicológicos e psicanalíticos.

No século II d.C., ocorreu, com Galeano de Pérgamo, uma revitalização da teoria de Hipócrates, em que se ressaltou o equilíbrio dos quatro temperamentos relacionados aos humores corporais, associados a elementos da natureza: o ar associa-se a uma personalidade otimista e viva, no sentido de ativa, de humor sanguíneo; a água relaciona-se a uma personalidade pachorrenta, de espírito lento, de humor fleumático; o fogo remete a um estado de espírito colérico, temperamental, irritável, de humor bilioso; a terra representa um comportamento melancólico, tristonho, que dará origem ao humor negro. Este último designa, até hoje, o mau humor, a personalidade melancólica.

No Brasil, desde o início do século XX, construíram-se associações semânticas em torno da crença do mau humor da bílis negra, com expressões do tipo “você sofre do fígado e não sabe”, “você está amargo”. O remédio para esses problemas biológicos seria desopilar o fígado, expelindo os fluidos negativos, negros, pelo riso, se divertindo - ideia também transposta para linguagem com expressões como “o melhor remédio é rir” e “rir para não chorar”.

A cultura do riso como remédio para a personalidade melancólica, de humor negro, tem raízes na história antiga e, se não fosse tratada, levaria o indivíduo à loucura. Silva Neto (2010) nos ilustra tal fato com uma história:

Há um romance anônimo do início do século I d.C., intitulado *Romance de Hipócrates*, composto de cartas possivelmente apócrifas, que seriam do dito médico grego, no qual (diz uma das cartas) este vai a Abdera – antiga cidade grega na costa da região da Trácia, no leste europeu – para examinar o filósofo Demócrito (460 - 370 a.C.), que, segundo os habitantes do lugar teria ficado “louco”, uma vez que ria de tudo. Hipócrates encontra o filósofo sentado debaixo de uma árvore, com um livro na mão e rodeado de pássaros dissecados; Demócrito explicou que estava tentando encontrar a localização anatômica da bílis negra, pois o desequilíbrio deste fluido corpóreo (humor) em relação aos outros provocaria melancolia e a loucura; e enquanto não conseguia encontrar uma cura para tais enfermidades, ria sem cessar como um remédio para não ficar louco ou melancólico. Mas, para os habitantes de Abdera, ao contrário, o riso excessivo de Demócrito era sinal de sua demência. SILVA NETO, 2010, p. 113)

Segundo Magalhães (2010), o humor começa, aos poucos, a deixar de designar o material líquido para se converter, na Inglaterra, em uma modalidade de gracejo e teria suas origens na Teoria Humoral, reproduzindo a ideia de cura pelo humor, pelo riso e pela alegria, inclusive como manutenção da saúde. O humor inglês é visto como mais refinado, equilibrado, espirituoso. O sentido moderno de “graça” ou daquilo que é engraçado ou cômico, risível, aparece no início do século XIII, sendo, para os ingleses, uma maneira normal de as pessoas responderem às emoções. É fato que sempre houve uma tendência em todas as sociedades de caçar do absurdo e do ridículo, de maneira jocosa.

Para explorar com mais detalhes os contextos históricos de surgimento do humor e da análise do riso ao longo das mudanças sociais e culturais, sugerimos as leituras de Alberti (1999), Minois (2003) e Saliba (2002), este último tratando especificamente do humor brasileiro.

Nas seções subsequentes, apresentaremos três abordagens conceituais do humor, demonstrando como a preocupação com o riso e com o cômico sempre esteve presente na história da humanidade. Elegemos, para isso, a visão filosófica de Bergson (2007), durante o

século XIX; a visão psicanalítica de Freud (1905) e a visão atual da análise do discurso humorístico brasileiro em Possenti (2008, 2013).

3.1 Bergson: a visão filosófica

Henri Bergson foi um filósofo francês com trabalhos reconhecidos no fim do século XIX e na primeira metade do século XX. Nascido em Paris, em 1859, estudou e trabalhou com filosofia, escrevendo diversos livros importantes até os dias atuais acerca do tema, tendo recebido o Prêmio Nobel de Literatura em 1927. Faleceu em 1941, deixando um legado filosófico que serviu e continua a servir de alicerce a pesquisas nessa área.

Em seu livro *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade*, Bergson preocupa-se em determinar os procedimentos de construção da comicidade, acreditando ser este o único meio que permite a precisão e o rigor científico. Acrescentamos a essa ideia, como já exposto, a função educacional e literária do humor.

O livro corresponde a três artigos do filósofo publicados na *Revue de Paris*, em 1899, reunidos sem a pretensão de examinar trabalhos anteriores, e está dividido em três capítulos, a saber: (I) Da comicidade em geral / a comicidade das formas e a comicidade dos movimentos / força de expressão da comicidade; (II) A comicidade de situação e a comicidade de palavras; (III) A comicidade de caráter.

No primeiro capítulo, Bergson esclarece que definirá a invenção cômica, pois vê nela algo vivo, que cresce e desabrocha, não sendo, portanto, possível ser encerrado em uma definição. Estabelece, então, três observações fundamentais a respeito de onde ocorre a comicidade. A primeira delas diz que “Não há comicidade fora daquilo que é *propriamente humano*.” (BERGSON, 2007, p.2), pois o homem é o único animal que sabe rir e fazer rir. A segunda observação trata da *insensibilidade* que acompanha o riso. Para o autor, o maior inimigo do riso é a emoção, pois quem se emociona ou apieda-se com alguma questão não ri dela, a questão o sensibiliza e torna-se não mais risível. Podemos observar tal fundamento pertinente até hoje, acerca dos limites do riso em nossa sociedade, quando temas como raça, religião e posições políticas, por exemplo, suscitam reações extremadas. Um exemplo recente de intolerância do humor crítico com base na emoção foi o caso do massacre terrorista ao jornal satírico francês *Charlie Hebdo*, em 7 de janeiro de 2015, resultando na morte de 12 pessoas, entre elas os chargistas do jornal parisiense, responsáveis por publicar uma edição

polêmica, recebida como insulto pelos muçulmanos. Se a crítica, através do humor, ao radicalismo da religião muçulmana não fosse interpretada pela emoção, sentimentalismo e comoção daqueles praticantes religiosos do mundo islâmico, a reação a ela, segundo essa definição de Bergson, seria risível. “Portanto, para produzir efeito pleno, a comicidade exige enfim algo como uma anestesia momentânea do coração. Ela se dirige à inteligência pura.” (BERGSON, 2007, p.4).

O terceiro fenômeno apresentado pelo filósofo sobre onde ocorre a comicidade trata-se do riso coletivo, da necessidade de eco do riso, na qual a inteligência pura, do item anterior, deve permanecer em contato com outras inteligências. Em outras palavras, rimos daquilo que os outros riem, numa comunhão de inteligências que relacionam culturas compartilhadas socialmente: “o riso esconde uma segunda intenção de entendimento, eu diria quase de cumplicidade, com outros ridentes, reais ou imaginários.” (BERGSON, 2007, p.5) Acreditamos que esse fenômeno do compartilhamento do riso também é atual se pensarmos em como, na contemporaneidade brasileira, vem se difundindo e alastrando rapidamente programas humorísticos e satíricos em diversas frentes culturais, como o teatro, a mídia televisiva e a mídia digital, esta última de rápida divulgação e partilhamento de vídeos nos canais coletivos de humor do Youtube, por exemplo, como “Porta dos fundos”, “Parafernália”, “Ixi deu merda”, “É tudo improvisado”, entre outros, e também os canais digitais de *stand up comedy* com inúmeros humoristas da “comédia em pé brasileira”. Alguns alcançaram tanto sucesso, que se apresentam em concomitância na televisão aberta e fechada, mantendo a frente digital. A internet proporciona a divulgação rápida, e as redes sociais permitem o compartilhamento das opiniões dos espectadores sobre aquilo a que assistem e como interpretam o que foi visto, se “curtiram” ou “não curtiram” a forma de humor apresentada.

Segundo Bergson, o riso tem como meio natural a sociedade, determinando sua função útil. Além disso, nos diz que o riso castiga os costumes, na forma de tornar o cômico uma situação invisível, pois, se percebida, passaria a ser trágica – o cômico é inconsciente. Finaliza o primeiro capítulo, deixando a entender que o cômico é visto como uma arte menor, mas não menos importante para a sociedade:

A invenção cômica é bem uma energia viva, planta singular que brotou vigorosamente sobre as partes pedregosas do solo social, à espera de que a cultura lhe permitisse rivalizar com os produtos mais refinados da arte, é verdade, com os exemplos de comicidade que acabam de passar diante de nossos olhos. Mas já nos aproximamos mais dela, embora sem a atingir de todo. (BERGSON, 2007, p.48)

O segundo capítulo apresenta uma análise do cômico a partir de ações e situações sociais, apresentando a arte de rir como uma simplificação da vida; as brincadeiras de criança evoluem para as situações humorísticas que geram prazer no homem. O autor aborda aspectos da mola moral que impulsiona os valores sociais e promovem o material risível quando se foge desse padrão inconscientemente. Trabalha com exemplos de repetição cômica de palavras e com a imagem metafórica dos cordões de fantoches através dos quais somos manobrados socialmente, como marionetes.

Para o filósofo,

A comicidade é esse lado da pessoa pelo qual ela se assemelha a uma coisa, aspecto dos acontecimentos humanos que, em virtude de sua rigidez de um tipo particular, imita o mecanismo puro e simples, o automatismo, enfim, o movimento sem a vida. Exprime, portanto, uma imperfeição individual ou coletiva que exige correção imediata. O riso é essa correção. O riso é certo gesto social que ressalta e reprime certa distração especial dos homens e dos acontecimentos. (BERGSON, 2007, p.64-65)

A visão de Raskin sobre os efeitos de humor aparece em duas proposições compatíveis que se opõem, que se percebem como opostas em determinados contextos, criando a comicidade, a qual relacionamos com o processo cognitivo da mesclagem, para explicar como entendemos o humor, e está presente também em Bergson, quando aborda sua teoria da interferência das séries:

“Uma situação é sempre cômica quando pertence ao mesmo tempo a duas séries de acontecimentos absolutamente independentes e pode ser interpretada ao mesmo tempo em dois sentidos diferentes” (BERGSON, 2007, p.71).

Em um trecho mais adiante, o autor nos confirma com mais detalhes esse pensamento:

Se imaginarmos um dispositivo que lhes permita ser transportadas para um ambiente novo, mas conservando os nexos que têm entre si, ou em outros termos, se as levarmos a expressar-se em um estilo totalmente diferente e a transmutar-se para um tom bem diferente, o que produzirá comédia será a linguagem; a linguagem será cômica. Não será preciso, aliás, apresentar efetivamente as duas expressões da mesma ideia, a transposta e a natural. Conhecemos a expressão natural, pois é aquela a que chegamos instintivamente. Será para a outra, e só para ela que nos levará o esforço da invenção cômica. Quando a segunda nos é apresentada, suprimos espontaneamente a primeira. Donde a seguinte regra geral: *Obtém-se efeito cômico transpondo para outro tom a expressão natural de uma ideia.* (BERGSON, 2007, p.91-92)

Ainda neste capítulo, chama-nos a atenção o desenrolar das explicações acerca do cômico derivar da palavra, e associamos algumas colocações do autor a respeito da crônica e

do trabalho do cronista, quando diz sobre o *espirituoso*. A nosso ver, o cronista aparece definido como pessoa espirituosa, que

transparece mais ou menos por trás do que diz e do que faz. [...] Bastar-lhe-á deixar que suas ideias conversem entre si “à toa, por puro prazer”. Bastar-lhe-á soltar os dois elos que mantêm suas ideias em contato com seus sentimentos e sua alma em contato com a vida. (BERGSON, 2007, p.78)

E a crônica seriam seus textos e suas observações sobre cenas sociais:

Chamaremos desta vez de espirituosa certa disposição para esboçar de passagem cenas de comédia, mas para esboçá-las de maneira tão discreta, leve e rápida que tudo já estará terminado quando começarmos a nos dar conta. (BERGSON, 2007, p.79).

Todo esse trabalho é expresso por Bergson a partir de jogos de palavras, inversões de sentidos, expressões metafóricas e irônicas, polissemia, ambiguidade, enfim vários dos efeitos cômicos semânticos que já citamos anteriormente, cuja compreensão e interpretação por parte do leitor / espectador / ouvinte é necessária para a produção e entendimento do humor, do cômico, provocando o riso. Cabe ao cronista, ao humorista em geral, trabalhar criativamente as palavras e as construções lexicais de que dispõe. Assim, para o filósofo, o humor é científico, e expresso pela linguagem: “A linguagem só obtém efeitos risíveis porque é uma obra humana, modelada com a máxima exatidão possível pelas formas do espírito humano” (BERGSON, 2007, p.97).

No último capítulo de seu livro, o filósofo retoma alguns conceitos para abordar a comicidade de caráter. Relembra que o riso tem alcance social, que não há comicidade fora do homem e que a emoção atrapalha a percepção inteligente do cômico; quando isso ocorre, temos a tragédia. Recusamo-nos a rir daquilo que nos fala ao coração, mesmo compartilhando emocionalmente alegrias e sofrimentos com a situação descrita no texto humorístico. Reconhecemo-nos de alguma forma, entretanto, quando nos aproximamos emocionalmente, não rimos. Para existir o riso, é necessário o distanciamento do coração, deixando a interpretação apenas à inteligência. O riso, para o autor, é uma espécie de trote social, estando a comédia mais próxima da vida real que o drama. O filósofo explica, assim, porque a comicidade é tão frequentemente relativa aos costumes e ideias – aos preceitos de uma sociedade: “defeitos nos fazem rir em razão da sua *insociabilidade*, e não da sua *imoralidade*.” (BERGSON, 2007, p.104).

Na conclusão do seu trabalho, o filósofo francês nos presenteia com uma definição de riso pertinente até os nossos dias, pois aponta para a humilhação, para a crítica, para a

penalidade ao mesmo tempo em que demonstra a utilidade do riso, na medida em que é justo e marcado por benevolência e simpatia, levando à reflexão sem agredir demasiadamente com suas denúncias, que nos falam à razão. Para alcançar seu propósito, o riso não pode se abster totalmente da maldade ou da malícia, pois sua função reflexiva é intimidar humilhando. Então, para fechar seus postulados, cria uma linda metáfora:

É assim que as vagas lutam sem trégua na superfície do mar, enquanto as camadas inferiores observam paz profunda. As vagas entrecrocavam-se, contrariavam-se, buscavam equilíbrio. Uma espuma branca, leve e alegre, segue seus contornos mutáveis. Às vezes a onda, fugindo, abandona um pouco dessa espuma sobre a areia da praia. A criança, brincando ali perto, vem recolher um punhado e no instante seguinte surpreende-se de não ter nas mãos mais que algumas gotas de água, porém de uma água bem mais salgada, bem mais amarga que a água da vaga que a trouxe. O riso nasce como essa espuma. Assinala, no exterior da vida social, as revoltas superficiais. Desenha instantaneamente a forma móvel desses abalos. Ele também é uma espuma à base de sal. Como a espuma, ferve. É alegria. O filósofo que o recolher para experimentá-lo encontrará às vezes, numa pequena quantidade de matéria, certa dose de amargor. (BERGSON, 2007, p.148)

3.2 Freud: a visão psicanalítica

Sigmund Freud, médico austríaco conhecido mundialmente como o Pai da Psicanálise, nasceu em 1856 e veio a falecer aos 83 anos, em 1939. Seus estudos foram precursores no campo de análise da mente e do comportamento humanos, relacionando doenças às reações psíquicas e não apenas físicas. Escreveu vários livros, contemplando diversas técnicas de tratamento, sendo a mais inovadora a cura pela conversa, a Psicanálise, em favor da interpretação de sonhos e da livre associação como vias de acesso ao inconsciente.

Um de seus trabalhos que interessa a nossos estudos, por tratar da linguagem e do que seria a explicação para o humor, é *O chiste e sua relação com o inconsciente*, publicado em 1905, ou seja, contemporâneo de Bergson, este na linha filosófica. Seus estudos psicanalíticos compararam o processo psíquico dos sonhos aos de compreensão dos chistes, demonstrando que o riso permite entrever os domínios da mente humana.

Tão ampla analogia da técnica do chiste com a elaboração do sonho não deixará de intensificar nosso interesse pela primeira, dando-nos a esperança de que uma comparação entre o chiste e os sonhos contribua extraordinariamente para descobrirmos a essência daquele. (FREUD, 1905, p.29)

Esta obra é dividida em três partes. A primeira delas, intitulada *Parte Analítica*, é subdividida em Introdução, A técnica do chiste e As tendências dos chistes. A segunda, chamada *Parte Sintética*, inclui os estudos sobre os mecanismos do prazer e da psicogênese

do chiste. Finalmente, a terceira é a *Parte Teórica*, que fala especificamente sobre a relação dos chistes com os sonhos e o inconsciente, bem como sobre o chiste e as espécies do cômico.

Freud apresenta e analisa algumas técnicas de composição dos chistes, que dizem respeito à produção do efeito cômico, fazendo a si mesmo duas perguntas: “O que faz com que um chiste nos leve ao riso?” e “Sua graça reside na técnica utilizada ou no pensamento transmitido por ela?”. Ao longo dos capítulos, analisa os textos chistosos, procurando responder a esses questionamentos, a partir das mesmas técnicas que utilizou para compreender os mecanismos dos sonhos: a *condensação* e o *deslocamento*.

O autor exemplifica o processo da *condensação*, baseando-o em chistes com palavras sobrepostas uma a outra, produzindo uma nova palavra condensada, de acordo com a situação que se queira criticar através do humor ou expressar comicamente. É o que ocorre, por exemplo, com o antropônimo Cleopoldo, cujo processo de formação remete ao relacionamento entre duas pessoas cujos nomes são Cleo e Leopoldo. A primeira letra do nome feminino acrescida ao nome masculino, expressa, em um termo condensado novo, a ideia de que formam um casal. Freud nos chama a atenção para o caminho inverso desse processo, a *redução*, e cita variados chistes com outras produções de humor derivadas da condensação, com emprego do mesmo material ou com duplo sentido. O psicanalista ressalta que

É tão grande nestes chistes a variedade das pequenas modificações possíveis, que nenhum é igual a outro. As palavras constituem material plástico de grande maleabilidade. Há algumas que chegam a perder totalmente a sua primitiva significação quando se empregam em determinado contexto. (FREUD, 1905, p.33)

A técnica do *deslocamento*, por sua vez, é explicada como “um desvio do processo mental, o deslocamento do acento psíquico sobre um tema distinto do iniciado. [...] não depende das palavras, mas do processo mental” (FREUD, 1905, p.49).

Uma das abordagens que o psicanalista usa para explicar como processamos mentalmente os chistes apoia-se na representação indireta que aparece frequentemente em crônicas - a metáfora. Para ele, os chistes por comparação proporcionam um prazer de qualidade diferente daquele anteriormente mencionado devido a outros fatores e acrescenta que as metáforas chistosas raramente provocam explosão de risos, como todo bom chiste. Em seus termos:

Em várias outras comparações vemo-nos inclinados a deslocar a inegável impressão chistosa sobre um fator totalmente estranho à natureza das mesmas. Tais comparações contêm singular justaposição e, às vezes, um enlace de absurda aparência ou substituem-se, por meio de um destes elementos, ao resultado do labor comparativo. (FREUD, 1905, p.82)

A metáfora é um processo comparativo de suma importância nos nossos estudos sobre o humor nas crônicas, como anteriormente comentamos ao analisar as hipóteses de Raskin e Bergson para o riso. Tomamos, para explicá-la, uma definição mais canônica e outra cognitiva.

Segundo André Valente, em *Metáfora, campo semântico e dialética na produção e na leitura de textos*, a ideia básica de metáfora é “o termo A é comparado ao termo B com base num elemento comum. Apenas surgem variações terminológicas para os dois termos.” (VALENTE, 2001, p.55)

Trabalhos como os de Salomão (1998) ampliam a visão cognitiva sobre a análise dos processos mentais de organização, entendimento e produção da linguagem metafórica, anunciando complementações sobre o processo de mesclagem. Os termos “mesclagem” e “especo mescla” foram cunhados por Salomão (1998), como tradução de *blending*, evocando uma metáfora do tecido denominado mescla, cujos fios, ainda que se misturem para compor a trama, permanecem visíveis, sem se fundirem. É exatamente um processo similar que ocorre na mesclagem com os traços parcialmente projetados dos *inputs* (fontes de espaços mentais).

Confirma-se, nessa linha de pensamento, que a cognição humana é contextualmente configurada. Informações idênticas ou semelhantes podem ser processadas de modo distinto em contextos diferentes.

O processo cognitivo da mesclagem alavanca parte da criatividade e é definida como uma operação cognitiva genérica que opera em diferentes níveis de abstração, com múltiplas funções e em diversificados contextos. Em território linguístico, ela recobre diferentes fenômenos, em diferentes níveis, como mudança conceptual, metáforas, construções gramaticais, construções discursivas, entre outros. É um importante mecanismo cognitivo de produtividade lexical e renovação gramatical, sendo dinâmica, flexível e ativa no pensamento, tendo caráter rotineiro. Opera sobre dois espaços mentais (*Input 1 e 2*) para obter um terceiro espaço específico – o domínio-mescla, o qual incorpora estruturas parciais das fontes (*inputs*) e tem uma estrutura emergente própria, ou seja, uma estrutura inédita das situações em foco.

Nessa perspectiva cognitiva de interpretação da metáfora, podemos aprofundar a análise das crônicas que faremos mais à frente. No domínio-mescla, surge a metáfora, que incorpora estruturas de ambos os domínios parciais, formando um domínio próprio, inédito, que gera o humor. Freud denominou esse complexo processo simplesmente como uma justaposição.

Retomando os estudos psicanalíticos do riso, Freud aponta, nos capítulos subsequentes, que a técnica utilizada tanto para a formação de um chiste quanto para o

pensamento expresso por ele gera satisfação e nos faz rir, sendo maior a intensidade do riso quando há um pensamento sendo expresso pelo chiste, ou seja, quando a piada cumpre um propósito ou uma tendência. As piadas inócuas, ou inocentes nos termos do psicanalista, são as formadas nos processos citados anteriormente de condensação e de deslocamento e que causam prazer apenas devido a essas técnicas. Em contrapartida, há as piadas tendenciosas, que cumprem uma finalidade; por exemplo, a satisfação dos desejos inconscientes, a mesma finalidade dos sonhos. Os chistes tendenciosos classificam-se, ainda, como hostil (valendo-se de agressividade, sátira, defesa) e obsceno (servindo ao desnudamento). Nos termos do próprio autor,

As tendências do chiste são facilmente definíveis. Quando não contém o fim em si mesmo, ou seja, quando não é inocente, não se põe a serviço senão de duas únicas tendências, que aliás podem, sob certo ponto de vista, reunir-se numa só. O chiste tendencioso será hostil (destinado à agressão, à sátira ou à defesa) ou o obsceno (destinado a mostrar a nudez). Desde logo a classe técnica do chiste – chiste verbal ou intelectual – não tem relação alguma com estas duas tendências. (FREUD, 1905, p.94).

Freud nos diz que o chiste desnudador é pouco estudado, raramente submetido a análise. Por conseguinte, seus estudos seguiriam por analisá-los.

As piadas tendenciosas e obscenas são uma forma de nos libertarmos de nossas inibições para expressar instintos agressivos, sexuais, cínicos. Através desses chistes (ou dos sonhos), expressamos, portanto, o que de outra forma não seria expresso de modo consciente. Esse tipo de chiste nos liberta de inibições quando rimos. Entretanto, achamos graça apenas quando o conteúdo se vale da técnica bem feita e elaborada. Caso contrário, podemos nos sentir envergonhados e inibidos com o conteúdo expresso simplesmente. Assim,

o chiste tendencioso dispõe de fontes de prazer distintas das do chiste inocente, em que todo o prazer depende, em diversas formas, da técnica. Podemos também insistir de novo em que no chiste tendencioso não nos é dado distinguir por nossa própria sensação qual parte de prazer é produzida pela técnica e qual pela tendência. *Não sabemos, portanto, fixamente, de que rimos.* Em todos os chistes obscenos sucumbimos a crassos erros de julgamento sobre a bondade do chiste enquanto esta depende de condições formais; a técnica destes chistes é com frequência muito pobre, mas extraordinário seu êxito de riso. (FREUD, 1905, p.100).

Os chistes de conteúdos libidinosos ou agressivos servem como um canal de escape para forças instintivas que foram inibidas pela civilização. Isso quer dizer que os chistes tendenciosos promovem uma economia de despesa psíquica que gera prazer. Todo desejo reprimido por atividades opressoras da sociedade funcionam como obstáculo, mas, através do chiste, é possível a libertação, a fruição e o prazer.

Um dado marcante para o estudo da crônica, igualmente apresentado por Freud, é a interação, o dialogismo, a comunhão de ideias reconhecidas pelo outro para estabelecer significação. Nos termos do psicanalista, isso faz com que a terceira pessoa apareça no enquadre do discurso chistoso e comprova a coincidência psíquica:

A primeira das condições assinaladas fixa uma das qualidades da terceira pessoa como ouvinte do chiste. Tem este de coincidir psiquicamente com a primeira pessoa o bastante para dispor das mesmas retenções internas que a elaboração do chiste venceu na mesma. O indivíduo acostumado a ditos cruamente “livres” não poderá tirar prazer algum de engenhoso e sutil chiste malicioso, e as agressões de N. não serão compreendidas pelas pessoas habituadas a dar livre curso à tendência ao insulto. (FREUD, 1905, p.152).

Freud defende a ideia de uma economia psíquica, ou poupança de sentimentos e afetos, proporcionada pelo humor. Quando rimos e temos prazer com um chiste, economizamos energia psíquica correspondente. Entretanto, para o autor, a economia gerada pode ser utilizada em outro lugar, sendo espontâneo o processo. Em seu último capítulo, Freud diferencia os termos “chiste” e “cômico”, e procura explicar o processo de prazer em ambos:

Uma vez que lográvamos reduzir também o mecanismo de prazer humorístico a uma fórmula análoga às que encontramos para o prazer cômico e para o chiste, tocamos ao termo nossa tarefa. O prazer do chiste pareceu-nos surgir de gasto de coerção economizado; o da comicidade, de gasto de representação (de carga) economizado, e o do humor, de gasto de sentimento economizado. (FREUD, 1905, p.245).

Essa conclusão nos remete à libertação gerada pelo humor e também pelo chiste, nas devidas proporções freudianas, pois, para o psicanalista, o humor possui qualquer coisa de grandeza e elevação. Tomamos as palavras de Silva Neto (2010) para contribuir com a análise da grandeza do humor frente ao chiste: “Grosso modo, o humor seria o triunfo do eu sobre o supereu, do indivíduo contra a sociedade que, eventualmente, o reprime” (SILVA NETO, 2010, p. 116).

3.3 Possenti: a visão discursiva

Sírio Possenti é um renomado linguista brasileiro, professor associado no Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Estuda *corpus* humorístico, jornalístico e publicitário e é autor de diversos livros, dois dos quais

abordaremos na presente dissertação: *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas* (1998) e *Humor, língua e discurso* (2013). O autor considera as piadas uma espécie de laboratório para testar as teorias sobre linguagem acerca de questões estruturais e de leitura, bem como sobre como os sujeitos se caracterizam em relação à língua.

Possenti propõe, na introdução do primeiro livro supracitado, analisar os traços linguísticos das piadas, pois acredita que os linguistas poderiam ver nos chistes (ou piadas) as propriedades essenciais das línguas naturais, tanto de sua estrutura quanto de seu funcionamento. Essa proposição do linguista recordou-nos a assertiva de Coseriu (2002): “a linguagem funciona pelo falante e para os falantes, não pelo e para os linguistas.” (COSERIU, 2002, p.29). Essencialmente é isso que o referido autor faz: busca analisar precisamente pela linguagem as atitudes efetivas dos falantes da Língua Portuguesa, especificamente nas piadas. Tanto estas quanto as crônicas são exemplos da linguagem do falante que se apropria do conhecimento da língua para brincar com ela.

Possenti (1998) observou que a riqueza potencial do fenômeno do humor para os interessados na compreensão da linguagem vinha sendo desproporcional à quantidade de estudos sistemáticos dedicados ao tema no campo da Linguística. Assim, o discurso humorístico era ainda um fenômeno a ser descoberto que convidava a um exame mais sistemático. Essa proposta tem continuidade em Possenti (2013), entretanto com a ressalva de já poder o humor ser caracterizado como um campo, com regras específicas a serem seguidas por seus membros, e nos convida a analisar estereótipos, identidades e a própria língua, tendo sempre o humor como eixo central.

No primeiro capítulo de *Os humores da língua*, o autor explica-nos que as piadas são textos de extrema relevância por compreenderem temas socialmente controversos, operarem com estereótipos e serem quase sempre um veículo de um discurso proibido, além de constituírem um excelente *corpus* de análise para um estudioso da linguagem ou do discurso, mostrando um domínio complexo da língua. Não nos deteremos em reproduzir exemplos e análises trazidos por Possenti, pois nosso propósito é, neste momento, simplesmente demonstrar um panorama da obra. Cabe ressaltar que seu texto nos remete a análises e processos de construção do humor que já abordamos anteriormente, como as teorias de Raskin e Freud sobre o riso.

O linguista segue, no segundo capítulo, tratando dos lugares-comuns presentes nas piadas, expondo, entre outros aspectos, não ser novidade piadas serem culturais, fato que não contribui para sua caracterização ou explicação. No terceiro capítulo, o autor argumenta através de exemplos, a respeito de textos humorísticos que impõem uma leitura única, nos

quais ocorre a possibilidade de controle público da interpretação ou leitura: “é a apreensão do efeito de humor: se tal efeito não se produz, não é sacado, pode-se ter razoável certeza de que o texto não foi interpretado segundo ele mesmo o demanda” (POSSENTI, 1998, p.52-3).

No quarto capítulo, o autor mostra que rimos de algumas piadas devido à sua peculiaridade sintático-semântica, ou seja, o humor é suscitado pela palavra em si e sua (dupla) significação na piada. O quinto capítulo se presta a análise de alguns textos humorísticos, restringindo-os a um só fator de interpretação, o epilinguístico, o qual recobre qualquer operação ativa que o intérprete efetua sobre dados linguísticos, ou seja, “São operações destinadas a descobrir morfemas ou formas de alguma maneira semelhantes a eles, isto é, partes da cadeia às quais usualmente se atribui ou se pode atribuir um sentido” (POSSENTI, 1998, p.72).

O sexto capítulo pretende demonstrar o humor da palavra, mais sofisticado e com outros humores além do duplo sentido: “pode ser ambígua, ter sentidos mais ou menos genéricos, implicar uma ou outra configuração sintática, pertencer a mais uma ou outra classe, classificar falantes, caracterizar discursos” (POSSENTI, 1998, p.79).

No sétimo capítulo, o autor mostra que o duplo sentido jamais é uma ação interpretativa livre do leitor, pois depende sempre de um princípio, uma regra ou teorias reveladoras de sentidos inesperados. Os exemplos utilizados para demonstrar tal análise são piadas tidas no inconsciente como infantis. Um exemplo ilustrativo: “– Qual o vento que os cachorros mais temem? – Furacão” (POSSENTI, 1998, p.101).

O capítulo número oito apresenta exemplos de várias piadas de humor político profundamente crítico. Possenti (1998) nos alerta para o fato de as charges jornalísticas terem um teor altamente político. O nono traz excertos escolhidos de um texto de Luís Fernando Verissimo para verificar se o humor do cronista consiste apenas em uma técnica – manipula itens lexicais do domínio da dêixis - e depois tenta verificar se a mesma técnica está presente em outros textos semelhantes. O último capítulo trata do humor da criança (não necessariamente produzido por crianças ou as tenha como tema), demonstrando a veiculação de um discurso de alguma forma proibido como relevante, sendo que os principais discursos são a destruição da hipótese de que as crianças desconheçam temas secretos ou tabus, e a violação de regras de discurso, ou seja, as crianças, como personagens das piadas, dizem o que os adultos não poderiam dizer impunemente.

Magalhães (2010) faz uma análise crítica elogiosa das propostas de interpretação linguística de piadas analisadas por Possenti (1998), com cuja opinião concordamos e reproduzimos abaixo:

Ele, portanto, não analisa as piadas segundo aspectos discursivo-pragmáticos, [...] não enfoca a questão dos sujeitos, da polifonia e intencionalidade, mas utiliza algumas categorias na interface entre o discurso e a língua como pressuposição, a inferência e o conhecimento prévio, mas com “pena leve”. (MAGALHÃES, 2010, p.54)

Em *Humor, língua e discurso*, Possenti (2013) apresenta-nos com novas análises de piadas em 15 capítulos, acrescentando à visão linguística do livro comentado anteriormente a questão discursiva, nas teorias da Análise do Discurso – AD, já que esta tem relações com a psicanálise. No capítulo intitulado *Humor e acontecimento*, o autor deixa claro o propósito de trabalhar vinculado à História como contexto para se estabelecer significação no discurso humorístico. Outro acréscimo às análises é a consideração dos meios de circulação dos textos cômicos, constituindo fator também relevante à significação: “um texto humorístico (mas o mesmo se dá com outros gêneros) funciona a partir da memória ou dos acontecimentos, tanto para sua produção quanto para a sua interpretação.” (POSSENTI, 2013, p. 35). Nos termos de Mainguenu (2008), trata-se da interdiscursividade.

Em *Estereótipos e identidade: o caso nas piadas*, o linguista expressa seu posicionamento frente às novas questões discursivas da AD:

Tentar associar as piadas à questão da identidade, ou, mais claramente, tentar explicitar aspectos da representação identitária com base em material humorístico, é para mim um problema novo, o que poderá soar estranho para quem tiver chegado antes ao campo ou para quem imaginar que a conexão é óbvia. [...] Ainda mais relevante do que explorar a associação entre humor e identidade é, a meu ver, a hipótese de que tal identidade esteja sempre representada nas piadas através de estereótipos. (POSSENTI, 2013, p. 39)

Ainda dentro do tema de estereótipos, o linguista trabalha com exemplos de línguas, tradução de expressões estrangeiras com significado cômico em português. É a própria língua o objeto do humor. Outros casos considerando a língua especificamente são os idiomatismos, já tratados em Freud (1905) – “expressões idiomáticas formadas segundo as regras de sintaxe da língua, mas que são interpretadas como se fossem uma palavra”. (POSSENTI, 2013, p. 62). Um bom exemplo trazido por Possenti é: “– O que há debaixo dos tapetes nos manicômios? – ??? – Louco varrido” (POSSENTI, 2013, p. 66).

Continuando com o tema das palavras, no capítulo intitulado *O humor, as palavras e as coisas*, Possenti (2013) trata do processo de eufemização – a luta pela linguagem politicamente correta, segundo a qual não se pode mais falar das coisas e das pessoas usando termos depreciativos. Um exemplo seria a substituição de *prostituta* por *prestadora de serviços sexuais*. Nas palavras do autor, “O eufemismo é uma ‘figura’ clássica, portanto o

fenômeno de que aqui se trata não é novo. De fato, especialmente para evitar termos tabus, sempre se enunciaram palavras atenuadoras” (POSSENTI, 2013, p. 73).

Interessante observação a fazer é que, no presente livro, Possenti (2013) não explora apenas as piadas para exemplificar sua análise discursiva; também trabalha com variados gêneros, como o *cartum*, charges, chistes, textos jornalísticos, poesia, hipertextos, aforismos, entre outros, que se prestam ao humor. No capítulo *As mesmas fantasias*, o linguista explica por que essa opção por outros gêneros textuais:

Estudos do humor e humoristas reafirmam constantemente a tese de que esse “tipo de discurso” veicula sentidos censurados ou proibidos, que deixariam de substituir, ou sequer teriam vindo à existência, sem a vitalidade do discurso humorístico. No entanto, pode-se verificar com relativa facilidade que as piadas (mas também outros tipos de textos humorísticos) constroem-se sobre lugares comuns e estereótipos. Ou seja, não são as piadas (ou o discurso humorístico) que os constroem. Elas só os exploram de novo e a seu modo. (POSSENTI, 2013, p. 81).

Outro capítulo inovador e contemporâneo é o que trata das *Histórias cômicas em suporte eletrônico*, no qual Possenti (2013) explora textos, charges, fotomontagens, charadas, paródias, por exemplo, de sites humorísticos. Admite, no entanto, que não há nada de novo nas técnicas que dão suporte ao humor nesse meio digital, uma vez que se continua a rir de jogos de linguagem, sendo novo apenas algum elemento surpresa ou algo provindo do engenho criativo que causa o riso. A vantagem desse meio eletrônico é o alcance de leitores em maior quantidade que os suportes impressos em geral.

Possenti (2013) dedica um capítulo inteiro ao desafio de descrever o que suscita o riso em textos longos, como na crônica *O que faz rir, afinal?*, de Verissimo, a qual analisa, tentando explicar se a causa do riso é linguística, situacional, ou se parte de hipóteses correntes, como a ambiguidade, a quebra de expectativa, a surpresa, a ocorrência de tipos e de situações baixas, textos incoerentes, por exemplo.

Os capítulos finais desse livro são um fechamento de ideias antigas complementadas com a modernidade das análises discursivas. Possenti (2013) renova o conceito de que o humor é cultural, defendendo que o é, como tudo na sociedade que nos cerca, mas, além disso, o humor é universal. Faz, também, uma re colocação dos tratados de Freud para o entendimento dos chistes, acrescentando às análises do psicanalista as noções da AD. Conclui, demonstrando que o humor deve ser tratado como um campo, um programa que diz respeito à circulação dos discursos que se produzem em seu interior, como o campo literário, o jornalístico, entre outros.

Finalmente, apresentamos, em caráter de reflexão sobre o que já foi abordado nesta dissertação a respeito da língua literária e o ensino, as palavras de Possenti (2013), confirmando nosso posicionamento:

o discurso humorístico, nos diversos gêneros textuais em que se materializa, faz apelo a um saber, a uma memória – mas não necessariamente a uma cultura específica. E que o que faz um texto “falhar” é fundamentalmente a ausência dessa memória ou desse saber (exceto quando o que falha é um jogo ou uma associação verbal). Mas essa não é uma característica exclusiva do humor. Fato análogo pode fazer falhar um poema, um romance, um filme, ou, pelo menos, uma passagem de obras como essas. Os textos podem fazer apelo a memórias diferentes, de “prazo” diferente (seja em seu aspecto psicológico, seja em seu aspecto histórico, que, creio, podem ser associados de alguma forma). A falta de informação cultural é, portanto, apenas uma das manifestações de uma exigência que todos os textos fazem aos coenunciadores. (POSSENTI, 2013, p. 81).

4 O DISCURSO HUMORÍSTICO EM CRÔNICAS DE LUIS FERNANDO VERISSIMO

Buscando demonstrar o que foi explicitado até o momento nesta pesquisa a respeito da produção do humor no texto literário, passamos a análise do *corpus*, crônicas de Luis Fernando Verissimo, publicadas no jornal *O Globo*, ao longo dos últimos dois anos, 2013 e 2014, e princípio de 2015. Os mesmos textos são também publicados no Jornal *O Estado de São Paulo*, o “Estadão”. Nesse espaço de tempo, o cronista publicou duas crônicas por semana – às quintas-feiras e aos domingos -, salvo períodos curtos de férias. Seleccionamos as que mais se adequavam à pesquisa tanto em relação ao gênero textual crônica quanto à produção de humor, concomitantemente.

O acesso aos textos foi facilitado pela disponibilização *online* das crônicas selecionadas, nos sites de ambos os jornais em que são veiculadas. Aproveitando o formato do suporte digital em que os textos de Verissimo são publicados atualmente, o professor pode colocar em prática, de maneira criativa e inclusiva, a leitura do hipertexto da crônica nas aulas de Língua Portuguesa, facilitando a formação do letramento literário. O jornal impresso não é de fácil acesso para os alunos, sendo inclusive dispendioso. Em contrapartida, o formato digital dos textos, não apenas das crônicas, mas também dos outros gêneros jornalísticos, amplia o contato do aluno com a língua escrita padrão, o que, fora desse suporte, poderia não ocorrer com a mesma facilidade.

A primeira crônica escolhida, intitulada *Tia Fifa* (Anexo D), foi publicada em 23/06/2013, período em que o Brasil se preparava para sediar *A Copa das Confederações*, evento que serviria inclusive para testar os preparativos e as instalações dos estádios para a *Copa do Mundo de Futebol*, em 2014.

Verissimo inicia o texto com a construção linguístico-semiótica de um cenário familiar que se prepara para receber a visita de uma tia. No primeiro parágrafo, temos indícios, por meio do cuidado vocabular, de que a tia é um parente indesejado, que gera tensão na família, pois sua visita “causa alvoroço”, ela é “exigente”, “quer que quando chegar tudo esteja perfeito”, “não aceita explicações”.

O campo semântico é ampliado a partir do segundo parágrafo, numa crescente tensão, quando a tia chega e começa a inspecionar o ambiente e os familiares de maneira invasiva: “passa o dedo nos móveis com luva branca, atrás de poeira”, examina unhas e orelhas atrás de sujeira e “cheira todas as meias”.

Até este trecho da crônica, temos construída a imagem da tia Fifa, um vocativo carinhoso, afetuoso que se desconstrói com as exigências e os absurdos realizados por esta personagem. Este é o primeiro enquadre semiótico-discursivo criado pelo autor.

Ainda no segundo parágrafo, a partir do trecho “Inspecciona as novas instalações que mandou construir antes de chegar, de acordo com especificações rigorosas. E ai de quem reclamar”, e que se estende até o final da crônica, temos a construção de um novo enquadre semiótico-discursivo, que, reconhecido pelo leitor nas suas referências de mundo e compartilhado entre ele e o autor, leva aquele a reconhecer FIFA como a Federação Internacional de Futebol (*Fédération Internationale de Football Association*), além, certamente, do título, que pode funcionar como uma “pista” para um leitor mais atento.

A metáfora criada por Verissimo no texto em questão não tem tradição na linguagem, não representa um signo-imagem já consagrado pelos falantes. Mesmo assim, é facilmente reconhecida devido ao momento vivido, quando da publicação da crônica: a reforma e/ou construção de estádios no Brasil e preparação das cidades-sede de jogos na *Copa das Confederações*, conforme anteriormente aludido. Esse dado, bem como as exigências e vistorias rigorosas dessas obras por parte de representantes da FIFA foram amplamente divulgados pela mídia nacional e internacional, e as denúncias de gastos exorbitantes com essas obras geraram críticas ao evento, ao governo brasileiro e à própria FIFA.

Na perspectiva cognitiva do processo de mesclagem, explicado anteriormente, é possível a interpretação da metáfora, com aprofundamento da análise da crônica *Tia Fifa*. O que chamamos de primeiro enquadre seria o *Input 1*: o espaço mental que tem como significado primeiro para Tia Fifa: a parente que vem visitar a família e promove mudanças com suas cobranças e exigências.

O segundo enquadre seria, nesta visão cognitiva, o *Input 2*, no qual a expressão Tia Fifa é construída intencionalmente pelo autor e reconhecida pelo leitor como acrônimo da Federação Internacional de Futebol.

No domínio-mescla, surge a metáfora, que incorpora estruturas de ambos os domínios parciais, formando um domínio próprio, inédito, que gera o humor. Em outras palavras, há a personificação da instituição FIFA com atribuições de suas exigências e especificações descabidas. Essa personificação aproxima a realidade do país da realidade familiar do leitor, tornando a crítica mais forte e contundente.

Nesse domínio-mescla, o leitor tem pistas linguísticas que reforçam sua composição, tais como em “– Tia Fifa, nós somos pobres...”, em que o pronome pessoal pode designar a família do locutor (*Input 1*) ou a nação brasileira (*Input 2*); ou em “... o dinheiro que nós

vamos gastar para que a casa fique como a senhora quer não seria mais bem aproveitado na educação das crianças, ou na...”, em que o substantivo sublinhado pode evocar, no primeiro enquadre, o sentido literal da casa da família visitada ou, no segundo enquadre, o sentido figurado de nação, povo brasileiro, reforçado pelo sintagma “das crianças”.

É interessante observar ainda, no fim da crônica, um novo momento de quebra de expectativa, gerando riso, quando a Tia Fifa muda repentinamente de assunto, num tom imperativo e imponente, surpreendendo a personagem que dialoga com ela, o sobrinho, mandando-o cuidar do mau-hálito, retomando, assim, o primeiro enquadre semiótico-discursivo, ou o que entendemos por *Input 1*.

Tomando o banal, o cotidiano, como a visita de um parente distante, Verissimo conduz o leitor de um fato corriqueiro à análise crítica da participação do Brasil como sede da *Copa do Mundo* de 2014, a partir da metáfora criada em seu texto.

No diálogo entre cronista e leitor, percebemos a argumentação implícita na conversa entre as personagens. As opiniões do autor de que a realização da *Copa* produz gastos excessivos para o país, de que somos pobres, de que o dinheiro investido poderia ser utilizado para melhorias na educação ou em outro setor social carente de recursos, de que a África do Sul não aproveitou as instalações feitas para a *Copa de 2010*, são todas rebatidas pela Tia Fifa de forma autoritária, desmerecendo tudo o que é dito pelo outro e impondo seu poder.

Nas palavras de Ferreira (2010, p. 166-167),

Os argumentos que fundamentam a estrutura do real são aqueles que “generalizam aquilo que é aceito a propósito de um caso particular (ser, acontecimento, relação) ou transpõem para um outro domínio o que é admitido num domínio determinado” (PERELMAN; OLBRECHT-TYTECA, 1996, p. 297). Valem-se do exemplo, do modelo, da analogia e da metáfora”.

Assim, podemos afirmar que o domínio real da argumentação do cronista acerca da realidade vivida no Brasil, com as reformas e construções de estádios para a *Copa do Mundo* de 2014, se transpõe para outro domínio possível, a partir da metáfora criada na crônica, formando um domínio mescla provocador do humor.

Ao demonstrar todo o percurso de construção da metáfora formadora do humor e a argumentação implícita nos diálogos presentes na crônica, o professor, em suas aulas de leitura, leva o aluno a um nível avançado de interpretação, construído nas entrelinhas sutis do texto de Verissimo, que, com maestria, seleciona vocabulário e construções lexicais próximos do que o aluno vivencia no ambiente familiar, fazendo, portanto, com que este se reconheça no texto, do mesmo modo que lhe provoca a empatia e a catarse pela linguagem e pelo tema.

A segunda crônica escolhida – *50 tons de roxo* (Anexo E) – também se presta a fomentar a empatia no leitor. Publicada recentemente no “Estadão”, em 29/03/2015, contém uma postura irônica e crítico-argumentativa.

No primeiro contato com o título da crônica, o leitor percebe sua intertextualidade com o romance erótico, recorde de vendas, *50 tons de cinza*, o primeiro de uma trilogia amplamente divulgada nos últimos anos e adaptada recentemente ao cinema. A estreia do filme nas salas de cinema do mundo todo bateu recordes de bilheteria e repercutiu em todos os domínios de divulgação de informação atuais: jornais, revistas, *blogs*, *sites*, programas de TV e propaganda boca a boca. Verissimo é muito criativo e direto na aproximação do título de sua crônica com o título do livro/filme. Com a divulgação e as notícias sobre esse assunto no mês de publicação da crônica, seria impossível o leitor não perceber a intertextualidade, mesmo não tendo lido os livros ou visto o filme.

A crônica em questão é toda desenvolvida em diálogo direto, sem intervenção de narrador, como ocorre em filmes. Vamos conhecendo os personagens, o espaço e o tempo da narrativa, a partir dos diálogos do texto no desenvolvimento do enredo. A linguagem é a mais próxima do real, informal, num tom de reserva, própria de um primeiro encontro amoroso. O cenário, o apartamento do rapaz, onde a moça está pela primeira vez, é construído a partir de pistas linguísticas deixadas pelo texto como “Entre, entre. Me dê seu casaco”, “Lindo, o seu apartamento...”

A partir dessa apresentação dos personagens e do cenário, o leitor que já percebeu a intertextualidade do título, é levado a associar o texto do cronista com a cena mais divulgada nos *trailers* do filme, disponível em www.adorocinema.com/filme-205450/trailers/ ou no Youtube: a personagem principal é uma moça inocente, recém formada e, no primeiro dia de trabalho, entrevista um jovem milionário. Os dois começam a se interessar um pelo outro, no desenrolar do enredo, até que ele a leva para seu luxuoso apartamento e lhe mostra um quarto todo preparado com objetos para a prática sadomasoquista.

Verissimo reproduz ironicamente a cena e brinca com todos os detalhes possíveis, provocando o humor pela associação semiótico-discursiva das cenas – filme e crônica. Podemos explicar a formação causativa do humor pela teoria da incongruência de Raskin, apresentada a nós por Magalhães (2010), na qual toda espécie de humor é vista como algo linguístico ou visual que, a partir de estranhezas inesperadas, geram o riso ao serem reconhecidas. A natureza do risível, na interpretação da autora, é construída no plano linguístico, através de uma consciência gramatical e do conhecimento anterior, de inferências, coerência e contexto. Sob esse prisma, uma sentença pode ser gramatical, desde que tenha

sentido para o falante. Portanto, ao reconhecer a intertextualidade da crônica com o filme, o leitor estabelece as associações do linguístico com o semiótico, gerando o riso. Magalhães (2010) ainda nos coloca que o ridículo estaria atrelado à intenção, e o jogo de palavras, às técnicas, ou seja, o ridículo estaria associado ao modo como se constrói o humor verbal, a partir do uso de figuras de linguagem e da retórica. Sob esse prisma, a pesquisadora nos diz que Raskin acredita que toda sentença é percebida em algum contexto, porém, caso o contexto não seja explicitado pelo discurso adjacente ou pela situação extralinguística, o leitor usará seus conhecimentos prévios. Logo, o que ocorre nesse processo é a relação entre contextos discursivos diversos, em que o leitor estabelece o julgamento daquilo que é engraçado. Em apenas um momento, no fim da crônica, Verissimo explicita algum detalhe do filme e o cita literalmente: o momento em que o personagem é questionado a respeito de como escolheu a moça para fazer suas pesquisas sexuais: “Digo, ‘venha comigo e terá experiências muito mais excitantes do que as do livro, e do que as do filme, então, nem se fala. E será ao vivo!’ A primeira que aceitar, vem. Desta vez, foi você.” O humor só é possível porque o leitor relaciona o texto a conhecimentos prévios que possui fora dele, sobre o livro ou o filme.

Temos uma incongruência quando associamos igualmente as cenas do filme e da crônica: a conquista, seguida da visita ao apartamento e culminando na apresentação do quarto com elementos para a prática sexual sadomasoquista. O elemento surpresa aparece na crônica, desconstruindo o enquadre semiótico inicial. A mesma cena, entretanto, no texto do cronista, aparece reformulada em situações irônicas, tais como quando a personagem elogia o apartamento e recebe a resposta inesperada, sem falsa modéstia, a qual dialoga com a postura do personagem do filme: “– Eu sei. Além de ser rico e bonito, eu tenho muito bom gosto.”; ou, quando perguntado sobre o moço pendurado na parede, o personagem responde com a metonímia da obra pelo autor, e somos levados a pensar que se trata de um quadro de algum pintor sobrinho de Picasso. Ao continuar o diálogo, porém, essa imagem é desfeita a partir de elementos linguísticos de sentido literal “De hora em hora, ele desce daí para descansar, fazer xixi ou se alimentar. Depois volta para a parede.”

Verissimo continua nos apresentando elementos surpresa causadores do humor pela incongruência. Quando o personagem da crônica em questão diz que tem um fornecedor de objetos sexuais e, por isso, compra tantas novidades, algumas ainda nem experimentadas, dialoga novamente com o filme. Logo, no entanto, desfaz esse sentido único, trazendo ao leitor o humor pelo ridículo: “Este tubo de borracha com a ponta serrilhada, por exemplo. Por enquanto, eu uso para coçar o pé.”

Retornando ao título, a relação com este aparece no enquadre de uma experiência, palavra que demonstra seriedade científica, pesquisa, sendo desconstruída comicamente com a descrição do que é pesquisado: “estou no meio de uma pesquisa sobre os efeitos do chicote na pele feminina. Cada pele fica um tom de roxo diferente. Não existem dois hematomas iguais.”

A personagem masculina da crônica vai envolvendo a mulher com seus objetos e seu discurso: “Vamos começar com o quê? Faça a sua escolha. / – Hmmm... Eu ouvi você falar em arreios?”. Nessa passagem, no final do texto, a ironia chega ao auge ao vermos que objeto é escolhido para a experiência sexual sadomasoquista, uma vez que *arreios* são utilizados em quadrúpedes domesticados pelo homem, ou seja, a mulher é colocada como um animal que vai satisfazer os desejos do homem. O fato de a moça aceitar feliz esse papel, demonstra a opinião do autor sobre o lugar da figura feminina explicitada no livro e no filme. A crítica fica evidente na ironia da cena, na medida em que a mulher é colocada no papel submisso de animal irracional.

A título de curiosidade, esta crônica dialoga com outra publicada anteriormente em *O Globo* de 22/02/2015, com o título *Sadomasoquismo* (Anexo F), em que Verissimo também se utiliza da popularidade do livro e do filme *50 tons de cinza*, fazendo uma relação com Freud, o criador do masoquismo e o criador do sadismo. No fim, além dos risos provocados pelas ironias ao longo do texto, temos uma apropriação do discurso crítico do autor ao relacionar um quadro político com posturas sadomasoquistas.

A terceira crônica, publicada no jornal *O Globo*, em 13 /2/ 2014, intitulada *O incrível e o inacreditável* (Anexo G), tem sua análise voltada para o léxico, especificamente nos processos de sinonímia e antonímia, além da discursividade.

O texto se forma a partir dos vocábulos *incrível* e *inacreditável*, anunciados como sinônimos pelo próprio autor, ideia que logo se desfaz: “*Incrível*” e “*inacreditável*” *querem dizer a mesma coisa — e não querem*. A apresentação do sentido de cada termo vai, aos poucos, desfazendo essa primeira noção sinonímica e criando um binômio de elogio / insulto para as respectivas palavras.

De acordo com o dicionário Houaiss (2009), o conceito de *incrível* pressupõe tudo aquilo em que se pode acreditar; um caso crível, extraordinário. E seus sinônimos seriam inédito, inacreditável, insólito, extraordinário, inimaginável. Já a definição para *inacreditável* corresponde àquilo que não se consegue acreditar, referente ao que não é merecedor de crédito; que provoca surpresa, que é extraordinário ou incrível.

No dicionário Proberam da Língua Portuguesa, temos para *incrível* a definição daquilo que não pode ser acreditado; extraordinário; que custa a fazer acreditar; o que não se pode crer. Apresenta como palavras relacionadas *incredível, espantoso, inconcebível, inacreditável*. Para *inacreditável*, a conceituação é que não é acreditável. E as palavras relacionadas são *inconcebível e escambau*.

Verissimo, na sua crônica, define *incrível* como um elogio, uma representação de talento superior, algo que encanta e enleva. Já *inacreditável* recebe uma conotação negativa, como algo inconcebível, aquilo em que se recusa a acreditar de tão nefasto que se apresenta, algo execrável, odioso.

Nos conceitos dicionarizados, ambos os termos apresentam-se como sinônimos. Há uma aproximação de significados entre um e outro. O cronista nos surpreende com sua definição “antonímica” dos mesmos elementos e vai, ao longo da crônica, apontando exemplos intercalados de cada um desses conceitos opostos na realidade co-textual.

O autor utiliza elementos, como a repetição e a escolha vocabular, para convencer o leitor do seu ponto de vista – valor argumentativo da crônica. A cada entrada do termo *incrível*, a linguagem é poética, leve e os adjetivos e locuções têm valor de asserção positiva. Nas entradas lexicais de *inacreditável*, percebemos a negatividade de fatos cotidianos que desapontam a população na política recente e a incoerência desses discursos.

Nas palavras de Vereza (2000, p.97): “O sujeito do discurso torna-se mais transparente ao marear linguisticamente sua posição perante aquilo a que se refere.” Ou seja, para Verissimo, mesmo que tenha iniciado a crônica colocando os dois termos como sinônimos, desconstroi essa posição ao longo do texto, a partir dos exemplos e das escolhas lexicais, que nunca são gratuitas, pois marcam o posicionamento discursivo do autor.

Portanto, ainda que os dicionários consultados apresentem os termos *incrível* e *inacreditável* como sinônimos, a abordagem de Verissimo nos traz outra realidade: a situação opositiva entre esses mesmos elementos lexicais. Percebemos a interseção de sinonímia e antonímia a partir do texto, do uso real de utilização da língua, construindo o humor.

A Linguística Textual defende a necessidade de se trabalhar com as noções de mundo partilhado, conhecimento de mundo, contexto de produção e circulação do texto. Desse modo, o autor de texto oral ou escrito deve adaptar sua expressão a seu público, considerando os aspectos da interação, da escolha vocabular, da colocação dos argumentos, dos diferentes recursos da linguagem, além de primar pela coerência e coesão de seu texto. Não se deve dissociar, portanto, língua e contexto. Verissimo nos demonstra isso claramente.

O humor na crônica em questão não aparece escrachado, risível, mas embutido na ironia crítica presente em todos os elementos citados como exemplos de acontecimentos inacreditáveis. Retomando Freud, estaríamos diante de um chiste tendencioso, em que a construção do cômico não é explicitada, uma vez que rimos, mas não sabemos exatamente de quê, ou não identificamos o que suscita o riso.

Novamente temos a argumentação presente na crônica, com referência, também, aos acontecimentos classificados como inacreditáveis – notadamente negativos. Verissimo chega até nós, leitores (uma das características do gênero), como a persuadir-nos a seguir suas opiniões políticas e a avaliar, como ele, questões sociais em voga, falando às nossas emoções, compartilhando intimamente seus sentimentos.

Um dado a acrescentar à presente análise tem como embasamento a teoria metafórica de Lakoff & Johnson (2002, p.22), a respeito das metáforas orientacionais. Afirmam eles que “FELIZ É PARA CIMA e TRISTE É PARA BAIXO, que se manifestam em enunciados como: *estou me sentindo para cima, ele está de alto astral; ele caiu em depressão, ele está para baixo hoje.*” (grifos dos autores).

Na crônica em estudo, como já dissemos, ocorre a associação de tudo que é positivo (“para cima”) e valoroso ligado ao termo *incrível*, e tudo que é negativo, mau, ruim (“para baixo”), passível de ser criticado, associado ao termo *inacreditável*.

As crônicas cujas análises são apresentadas a seguir trazem temas aproximados: *Fiu-fiu* e *Elevador*, ambas publicadas no jornal *O Globo*, sendo a primeira datada de 03 de agosto de 2014 e a segunda, bem atual, de 19 de março do corrente ano. O tema que os dois textos têm em comum trata da dependência humana frente às evoluções tecnológicas.

Fiu-fiu (Anexo H) aborda o excessivo uso de *smartphones* e a relação com o mundo virtual em detrimento do real. Já *Elevador* (Anexo I) mostra como somos impotentes frente a problemas com máquinas das quais dependemos, ao lado da nossa falta de interação com pessoas reais. Ambas as crônicas fazem, portanto, uma crítica comportamental.

Outra similaridade existente entre os textos é o fato de o cronista constituir a voz do narrador, em primeira pessoa. Em *Fiu-fiu*, este aparece contextualizando o leitor sobre o assunto. Dialoga com o leitor, dividindo suas impressões sobre o comportamento humano e o uso de *smartphones*, lançando uma pergunta retórica. Esse diálogo abre espaço para uma cena ilustrativa, com ares de deboche, justamente a provocadora do riso nesse texto. Trata-se de um caso em que a novidade do celular à prova d’água poderia ser realmente útil. Ao longo da crônica, Verissimo percorre o caminho de intercalar cenas hilárias de usos da tecnologia com o discurso crítico do narrador. Temos períodos de riso, provocados pela ironia escrachada das

cenas, e períodos de análise crítica, com perguntas retóricas para o leitor, em uma linguagem argumentativa e de aproximação com este.

O narrador - personagem da crônica *Elevador*, por sua vez, dialoga com o leitor no sentido de expressar suas angústias e seus devaneios ao ficar preso em um elevador com outras pessoas desconhecidas. O fato de todas as divagações do personagem não serem expressas verbalmente aos outros que partilham da mesma situação, é vista como a crítica que o cronista faz em seu texto, e que gera o humor. Inclusive no momento em que são todos libertos da situação de risco, não há expressão de compartilhamento do sofrimento momentâneo por que passaram. Cada um seguiu seu caminho, até mesmo o elevador, personificado em alguns momentos do texto, como se nada tivesse acontecido.

Ocorre, nessas crônicas, a ironia representada no personagem, sujeito da sequência irônica, desqualificando o objeto de que trata. De acordo com Oliveira (2010), essa ironia tem como foco “fazer uma afirmação positiva sobre algo cujo conceito, na realidade é negativo.” (OLIVEIRA, 2006, p.49). Assim, na primeira crônica, esse tipo de ironia aparece nos momentos em que o narrador abre espaço para outra voz no seu discurso, tais como as cenas em que descreve o rapaz utilizando o celular dentro do mar, bem como aquela em que a senhora, que não sabe usar o celular que ganhou, se mostra assustada com o assóvio que o aparelho faz, explicando o título do texto.

A crônica seguinte a ser analisada é bem representativa do gênero, contendo uma linguagem íntima, em um texto curto e de fácil leitura. *Progressão* (Anexo J) foi publicada no jornal *O Globo*, em 4 de maio de 2014. Nela, Veríssimo parte do cotidiano comum a qualquer pessoa, no cenário de uma consulta médica, mantendo o tom de familiaridade que a crônica possui para se aproximar do leitor e envolvê-lo com seu humor. Porém, sua finalidade é fazer uma crítica ao estado nervoso em que vivemos, compartilhada pelo escritor na busca de fazer com que suas angústias tenham eco no leitor. A partir de uma fina ironia, o cronista relata a progressão de uma doença e sua relação com as mazelas sociais.

Elementos linguístico-discursivos vão formando o cenário cotidiano do enredo. A esposa leva o marido ao médico e estabelece um diálogo direto com este durante todo o texto. Observa-se também que o título da crônica está interligado não apenas à evolução da doença, percebida nas explicações do médico, como também aos detalhes das experiências por que o marido passou, relatadas pela esposa: “Ele chegou em casa, depois de esperar horas na fila de um banco, ser assaltado no ônibus, passar pelo supermercado sem poder comprar nada e começou a ver o ‘Jornal Nacional’”, sendo este último, o *Jornal Nacional*, um representante de noticiário televisivo em que são passadas informações sobre os problemas do país. Tais

experiências cotidianas (grifos nossos) vão construindo o cenário da crítica velada, implícita, feita pelo autor, presente também na resposta do médico: “Nesta fase, o importante é ele ficar em isolamento, sem receber notícia de espécie alguma, principalmente do Brasil.” Podemos interpretar essa passagem como uma crítica em relação ao nosso país, onde só acontecem coisas péssimas, as quais agravariam o caso clínico do doente.

A progressão da crítica argumentativa, nas entrelinhas do texto do cronista, fica ainda mais sutil na fala seguinte do médico, na qual ele indica como amenizar o problema do paciente: “Fale com ele sobre a seleção, sobre como o Felipão parece estar acertando e como faremos bonito na Copa. E outras coisas boas. Só cuidando com a dosagem, para não parecer gozação. Os efeitos colaterais podem ser sérios.” Caso o leitor não perceba a sutileza da crítica nesse trecho, passará despercebida a colocação irônica do autor, pois “a ironia só se realiza quando interpretada, e esse processo de interpretação e atribuição de ironia acontece à revelia das intenções do autor, o dito ironista”. (OLIVEIRA, 2006, p.37). Ou seja, a ironia só pode ser percebida no processo da leitura quando detectada no processo dialógico, comunicativo. Segundo Oliveira (2006), o tipo de ironia estabelecida por Verissimo, nessa fala do médico, é chamado de *asteísmo*, entendido como o “uso sutil e delicado da crítica irônica, ou seja, por meio do *asteísmo*, seríamos capazes de fazer uma crítica ou censura utilizando-nos de uma louvação ou elogio” (OLIVEIRA, 2006, p.35).

O doente tem seus sintomas agravados por um descuido do próprio médico ao dar uma notícia alarmante: “No Brasil, milhares de pessoas ficam tiririca todos os dias.” Novamente o inusitado da situação provoca o riso, na medida em que aquele que deveria tratar o doente tem seus sintomas agravados por ele. Ao final da crônica, percebemos um retorno à ironia explícita, que aparece no momento em que o médico apresenta os mesmos sintomas do paciente, ao saber que não tem a medicação necessária devido a cortes de verbas.

Reforçamos a necessidade da intervenção do professor de Língua Portuguesa para estabelecer a ligação entre o dito e o implícito na crônica, formando no aluno o leitor atento, perspicaz e capaz de conhecer essas sutilezas que o gênero em questão explora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propormos a fazer o curso de Mestrado na linha de *Ensino da Língua Portuguesa: história, políticas, sentido social, metodologias e pesquisa*, buscávamos respostas para algumas dúvidas que a prática de sala de aula fomenta no professor atento aos problemas de aprendizagem dos alunos. No que concerne ao ensino da língua materna, preocupávamo-nos em aprofundar nossos conhecimentos frente à leitura, à formação do aluno/leitor e, conseqüentemente, ao letramento literário, pois percebíamos nesses temas os entraves do desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos. Outra preocupação dizia respeito ao comportamento do estudante nos anos finais da Educação Básica, com certa apatia e desinteresse pelo conhecimento. Elegemos, por conseguinte, a pesquisa no campo da leitura literária e do letramento a partir do trabalho em sala de aula com o gênero crônica, especificamente aquelas que apresentavam humor, no intuito de buscar um caminho para atingir, especificamente, os dois propósitos – auxiliar os alunos no desenvolvimento mencionado e apresentar uma estratégia de ensino possível de despertar e manter seu interesse nas atividades realizadas e nos conteúdos trabalhados.

O caminho percorrido ao longo da pesquisa nos levou inicialmente às orientações do próprio Ministério da Educação e Cultura, no que diz respeito à proposta de ensino para a Língua Portuguesa, através dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Encontramos uma consonância com o trabalho que já vínhamos realizando e também confirmações da importância do texto literário, do letramento em diversos níveis na intenção de desenvolver e avançar para além da alfabetização, bem como as orientações sobre o trabalho com gêneros textuais, tudo isso na intenção de formar um aluno com habilidades de leitura e escrita plenas, que lhe possibilitassem autonomia, liberdade, consciência crítica e mobilidade social.

Sabemos que a formação de um aluno leitor é uma das maiores dificuldades no ensino da língua materna, mas constitui o único caminho para atingir o nível de educação pela linguagem que os PCN advogam. O papel do professor como orientador nesse processo está essencialmente ligado à sua formação de leitor também, pois ensinar com bons resultados e eficiência requer conhecer o que se pretende ensinar. Perissé (2012) nos fala acerca de 3 graus de conhecimento que, na condição de professores agentes, devemos trazer em nós mesmos para podermos desenvolver em nossos alunos: vislumbrar, lembrar e saber-fazer. Inicialmente temos uma ideia imprecisa sobre o fazer e insuficiente sobre o saber; depois, temos a

lembrança do que aprendemos, mas que ainda não constitui um saber verdadeiro; por fim, temos de “colocar a mão na massa”, experienciar, viver na prática o que se quer ensinar, sendo esta a etapa que se constitui no saber, “conhecer de forma especial”, nas palavras do autor.

Depois de conhecer o que se quer ensinar – no nosso caso, a leitura literária e o letramento pleno –, o autor afirma que o professor deve conquistar e conservar o interesse dos alunos. É o que buscamos atingir a partir do trabalho com as crônicas e com o humor, dado que os consideramos estímulos interessantes para despertar um processo intelectual, afetivo, capaz de ultrapassar a escola. Tanto o professor quanto o aluno, nesse processo contínuo, devem estar intelectualmente ativos, construindo a si mesmos, em seus papéis de educador e estudante, ao longo do processo. Esta é a nossa busca constante de conhecimento, para alterar a prática pedagógica, também definida nos PCN, uma vez que o professor deve estar sempre em formação.

A leitura necessita ser uma atividade constante na vida e na escola, que eleva o seu nível com a leitura literária. É um processo de interlocução entre leitor e autor, com a mediação das palavras do texto. Assim, a língua literária deve ter presença frequente no ensino, com o intuito de transformar o posicionamento do aluno frente à sociedade, já que o domínio da língua em todas as esferas sociais em que ela ocorre constitui o passaporte para o aluno exercer sua cidadania plenamente, ser agente na sociedade em que vive.

Com esse entendimento, buscamos aprofundar nossa pesquisa acerca de como o ensino da língua literária deve ocorrer na escola. Qual a melhor forma de ensinar a língua literária? Encontramos a resposta a essa pergunta em diversos autores, sendo unânimes ao dizerem que o trabalho com o texto é o caminho para alcançar o letramento literário do aluno.

A prática de ensino em que nos inserimos são os anos finais da Educação Fundamental e o Ensino Médio. Assim, encontramos na crônica a melhor alternativa para trabalhar com o texto, bastante acessível ao aluno, em função da variedade de excelentes cronistas e de diferentes veículos de suporte desse gênero literário. Camara (2012), nos fala da aparente despreensão temática e linguística da crônica como um gênero que se aproxima do leitor, envolvendo-o muitas vezes sem que o perceba, sendo um importante veio do letramento literário na Educação Básica, funcionando igualmente como estratégia metodológica para abordar posteriormente, textos literários de maior complexidade.

A crônica é um gênero textual e, enquanto tal, tem suas características próprias. Dedicamo-nos, então, a pesquisar acerca das teorias dos gêneros textuais e especificamente da crônica. Vimos que os gêneros são uma forma excelente de colocar o aluno em contato com

variados textos, em variados suportes e com variadas intenções comunicativas. Com a aproximação e o estudo dos gêneros, propicia-se aos estudantes domínio de diferentes formas de comunicação. Bem trabalhados os gêneros textuais, com seus elementos linguísticos de construção e suas respectivas condições de produção, constituem um caminho promissor para a formação de bons leitores e escritores.

Um fator que contribui para o ensino de gêneros diversificados é a alteração da antiga postura de se priorizar a gramática com um fim em si mesma. O trabalho com textos distintos proporciona uma análise linguística e gramatical com um fim específico, em que o aluno percebe porque se utilizou de determinada norma e porque se deram aquelas escolhas realizadas pelo autor, e não outras. A língua padrão certamente estará presente, sempre que necessário, nesses textos e conduz a uma nova utilização da própria língua do aluno, pois acredita-se que quanto mais se lê mais se dá a apropriação dessa linguagem. Transferindo esse postulado para o ensino com os gêneros textuais, podemos dizer que quanto mais se lê gêneros diferentes mais se aprende sobre formas variadas de usar a língua.

A crônica se insere nesse trabalho com os gêneros por ser um texto sempre atual, voltado para o cotidiano e próximo da linguagem dos alunos. As que contêm humor abrem espaço para a inicial aproximação do texto, bem como a manutenção do interesse do aluno. Quanto ao humor, vimos, ao longo da pesquisa, que se aprende muito através do riso, não sendo necessária a postura séria e formal para efetivamente ensinar e fazer o aluno aprender. O lúdico e o prazeroso têm espaço na sala de aula e são formas utilizadas na educação infantil com excelentes resultados, assim também podem ser realizadas nos outros níveis de ensino, fazendo as devidas adequações à faixa etária.

Nesse ponto da pesquisa, voltamos nosso olhar especificamente para o tema do humor e percebemos que, mais que um simples atrativo, os textos humorísticos exigem um leitor bem proficiente, capaz de entender as artimanhas empregadas para se valer do riso, como metáforas, polissemia, jogos de palavras, ironia, e diversos outros elementos semântico-discursivos. O embasamento teórico, para entender como se expressa o humor em geral, apoiou-se em três níveis - filosófico, psicanalítico e discursivo. Ampliou-se assim, o campo para análise das crônicas selecionadas.

Quanto à seleção destas, o critério estabelecido teve como referência a expressividade humorística e linguística. Ao longo de dois anos, vimos acompanhando as publicações de Luis Fernando Verissimo, rindo muito e aprendendo como a língua pode ser bem utilizada, com criatividade.

Esperamos que esta também seja a relação com o gênero crônicas de humor despertada no público a quem esta pesquisa se destina – alunos da Educação Básica, alunos dos cursos de Letras e professores.

Que o prazer que tivemos em busca do conhecimento seja também experimentado na prática de sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilardo. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva do(s) letramento(s). In: SIMÕES, Darcilia (Org.). *Língua portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Factash Editora, 2012. p.231-245.

_____. A questão do gênero na escola. In: VALENTE, André; PEREIRA, Maria Teresa G. (Org.). *Língua portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ALBERTI, Verena. *O riso e o risível: na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: FGV, 1999.

ALMEIDA, Fernando Afonso de. *Linguagem e humor: comicidade em Les Frustés, de Claire Bretécher*. Rio de Janeiro: EdUFF, 1999.

ÂNGELO, Ivan. Sobre a crônica. *Revista Veja São Paulo*, São Paulo, 25 abr. 2007.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2012.

_____. A palavra como limite. In: VALENTE, André; PEREIRA, Maria Teresa G. (Org.). *Língua portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (original de 1979).

BASTOS, Danielle Ferreira Martins. A metáfora e o dialogismo em Luis Fernando Verissimo. *Revista Linha Mestra*, n.24, jan./jul. 2014.

BERGSON, Henri. *O Riso: ensaio sobre a significação da comicidade*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BERNARDO, Sandra. *Mesclagem conceptual em análise de cartum. Veredas*, Juiz de Fora, MG, v.15, p.251-261, 2011.

BEZERRA, Auxiliadora Maria; DIONISIO, Paiva Ângela; MACHADO, Rachel Anna (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna 2002.

BIDERMAN, Maria Tereza de Camargo. *Teoria linguística: leitura e crítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, MEC, 2007.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, MEC, 2000.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC, SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CÂMARA, Mattoso. A língua literária. In: COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. 3. ed. rev.e atual. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. v.1, p. 101-111.

CAMARA, Tania Maria N. de Lima. Leitura na escola básica: preocupações pedagógicas. In: SIMÕES, Darcília (Org.). *Língua portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Factash Editora, 2012. p.213-229.

_____. Crônicas e letramento literário na educação básica. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 6., 2011, Natal. *Anais...*[Natal: s.n.], 2011.

CÂNDIDO, Antônio. A vida ao rés do chão. In: _____. *Para gostar de ler: crônicas*. São Paulo, Ática, 2007. v.5, p.89-99.

CARDOSO, Wilton. A língua literária. In: COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. 3. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. v. 1, p.170-182.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONFORTE, André Nemi. A teoria e a prática do texto argumentativo em Comunicação em prosa moderna, de Othon M. Garcia. *Revista SOLETRAS*, Rio de Janeiro, n. 24, jul./dez. 2012.

COSERIU, Eugênio. Do sentido do ensino da língua literária. *Confluência- Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, n.23, p. 29-47, 1. sem. 2002.

COSTA, Iara Bemquerer. Forma e contexto na linguística do texto de Eugenio Coseriu. *Revista Letras*, Curitiba, n.78, p. 165-184, maio/ago. 2009.

COSTA, Sérgio Roberto. *Interação e letramento escolar: uma (re) leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000.

- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FERREIRA, Luiz Antonio. A lógica do verossímil. In: _____. *Leitura e persuasão*. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.
- FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. *A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura*. Erechim, RS: Edelbra, 2009.
- FREUD, Sigmund. *O chiste e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Delta, [1905]. (Obras completas de Sigmund Freud, v. 7)
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprendendo a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. reimp.alt. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. 294 p.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- LAKOFF; JOHNSON. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: EDUC: Mercado de Letras, 2002.
- LYONS, John. *Lingua(gem) e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- MAGALHÃES, Helena Maria Gramiscelli. *Aprendendo com humor*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- _____. Aprendendo com humor: o gênero humor e o subgênero humor negro. In: ENCONTRO DO CELSUL, 8., 2008, Porto Alegre, RS. *Anais*. Porto Alegre: CELSUL, 2008.
- MAINGUENAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírío Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORIM, J. et al. *Investigando a relação oral/escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MARQUES, Maria Aldina. Argumentação e(em) discursos. In: DUARTE, Isabel Margarida; FIGUEIREDO, Olívia (Org.). *Português, linguagem e ensino*. Porto: Universidade do Porto Editorial, 2011.

MINOIS, Georges. *História do riso e do escárnio*. Tradução de Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MIRANDA, Neusa Salim. *A mesclagem como processo de significação no discurso humorístico: projeto de pesquisa*. Juiz de Fora, MG: UFJF, CNPq, 2001. (Fotocópia).

MORAES, Vinícius de. O exercício da crônica. In: _____. *Para viver um grande amor*. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1976.

OLIVEIRA, Daniele de. Estudo da ironia: o caso Verissimo. *Revista da ABRALIN*, v. 5, n. 1 e 2, dez. 2006.

_____. *A construção do discurso irônico em crônicas políticas de Luis Fernando Verissimo*. Dissertação (Mestrado) - PUC/MG, Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Língua padrão, língua culta, língua literária e contrato de comunicação. *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 10, p. 83-93, 2004. Disponível em: <www.filologia.org.br>. Acesso em: jan. 2014.

_____. Imaginário linguístico, “certo” e “errado” & ensino da língua. *Revista de Humanidades*. Fortaleza, v. 26, n. 2, p. 284-294, jul./dez. 2011.

_____. Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno. In: JÚDICE, Norimar et al. (Org.). *Português em debate*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1999. p. 65-82.

OLIVEIRA, Ieda de. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PALMER, F. R. *A semântica*. Lisboa: Edições70, 1979. (Coleção Signos).

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

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins e Fontes, 2005.

PERISSÉ, Gabriel. *A arte de ensinar*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

POSSENTI, Sírio. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2013.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

ROTH, Wolfgang. Língua literária e língua padrão. *Confluência* - Revista do Instituto de Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, n.11, p.17-24, 1. sem. 1996.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

SALIBA, Elias Thomé. *Raízes do riso: apresentação humorística na história brasileira: da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio*. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 3, n.1, jan./jun. 1999.

_____. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sociocognitiva sobre a linguagem. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 1, n.1, jul./dez. 1997.

SEIDE, Márcia Sipavicius. A antonímia textual. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça (Org.). *As ciências do léxico*. Campo Grande: UFMS, 2004. v.2.

SILVA, Maria Emília Barcellos da. O dinamismo lexical: o dizer nosso de cada dia. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

SILVA NETO, Francisco Secundo. Rir e fazer rir: alguns apontamentos teóricos. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 111, p.112-119, ago. 2010.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1976.

SILVA, Vanessa Souza da. Letramento e ensino de gêneros. *Revista Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p.19-40, 2011.

SIMÕES, Darcilia; OSÓRIO, Paulo (Org.). *Léxico: investigação e ensino*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014. Disponível em: <<http://www.dialogarts.uerj.br>>. Acesso em: jan. 2014.

_____. Gênero textual e ensino. In: VALENTE, André; PEREIRA, Maria Teresa G. (Org.). *Língua portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 125p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau*. São Paulo: Cortez, 1995.

VALENTE, André. Argumentação e textualidade em crônicas jornalísticas. In: VALENTE, André; PEREIRA, Maria Teresa G. (Org.). *Língua portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

VALENTE, André. *Neologia na mídia e na literatura: percursos linguístico-discursivos*. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

_____. Léxico, texto e discurso na mídia e na literatura: a argumentação. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa: aspectos linguísticos, culturais e identitários*. São Paulo: EDUC, 2012.

_____. Metáfora, campo semântico e dialética na produção e na leitura de textos. In: VALENTE, André (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VEREZA, Solange Coelho. Contextualizando o léxico como objeto de estudo: considerações sobre sinonímia e referência. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 16, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000100004>. Acesso em: jun. 2014.

VERISSIMO, Luis Fernando. O gigolô das palavras. In: _____. *Para gostar de ler: o nariz e outras crônicas*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002. v. 14, p. 77-78.

_____. *Ed Mort e outras histórias*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

_____. *Elevador*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/opiniaio/elevador-15634712?topico=verissimo>>. Acesso em: mar. 2015.

_____. *Fiu-fiu*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/opiniaio/fiu-fiu-13464128?topico=verissimo>>. Acesso em: ago. 2014.

_____. *50 tons de roxo*. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,50-tons-de-roxo-imp-,1660021>>. Acesso em: mar. 2015.

_____. *O incrível e o inacreditável*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2014/02/13/o-incrivel-o-inacreditavel-por-luis-fernando-verissimo-524197.asp>>. Acesso em: fev. 2014.

_____. *Progressão*. Disponível em: <<http://noblat.oglobo.globo.com/cronicas/noticia/2014/05/progressao-por-luis-fernando-verissimo-534725.html>>. Acesso em: jan. 2014.

_____. *Sadomasoquismo*. Disponível em: <<http://noblat.oglobo.globo.com/cronicas/noticia/2015/02/sadomasoquismo.html>>. Acesso em: fev. 2015.

_____. *Tia Fifa*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2013/06/23/tia-fifa-por-luis-fernando-verissimo-500943.asp>>. Acesso em: jan. 2014.

ZAVAGLIA, Adriana. Sinonímia e lexicografia. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; BARROS, Lídia Almeida (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010. v. 5.

ZAVAGLIA, Claudia. Um significado só é pouco: dicionário de formas homônimas do português contemporâneo do Brasil. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida Trindade da Costa (Org.). *As ciências do léxico*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012. v. 6.

ANEXO A

Sobre a crônica

Ivan Ângelo

Uma leitora se refere aos textos aqui publicados como "reportagens". Um leitor os chama de "artigos". Um estudante fala deles como "contos". Há os que dizem: "seus comentários". Outros os chamam de "críticas". Para alguns, é "sua coluna".

Estão errados? Tecnicamente, sim – são crônicas –, mas... Fernando Sabino, vacilando diante do campo aberto, escreveu que "crônica é tudo que o autor chama de crônica".

A dificuldade é que a crônica não é um formato, como o soneto, e muitos duvidam que seja um gênero literário, como o conto, a poesia lírica ou as meditações à maneira de Pascal. Leitores, indiferentes ao nome da rosa, dão à crônica prestígio, permanência e força. Mas vem cá: é literatura ou é jornalismo? Se o objetivo do autor é fazer literatura e ele sabe fazer...

Há crônicas que são dissertações, como em Machado de Assis; outras são poemas em prosa, como em Paulo Mendes Campos; outras são pequenos contos, como em Nelson Rodrigues; ou casos, como os de Fernando Sabino; outras são evocações, como em Drummond e Rubem Braga; ou memórias e reflexões, como em tantos. A crônica tem a mobilidade de aparências e de discursos que a poesia tem – e facilidades que a melhor poesia não se permite.

Está em toda a imprensa brasileira, de 150 anos para cá. O professor Antonio Candido observa: "Até se poderia dizer que sob vários aspectos é um gênero brasileiro, pela naturalidade com que se aclimatou aqui e pela originalidade com que aqui se desenvolveu".

Alexandre Eulálio, um sábio, explicou essa origem estrangeira: "É nosso *familiar essay*, possui tradição de primeira ordem, cultivada desde o amanhecer do periodismo nacional pelos maiores poetas e prosistas da época". Veio, pois, de um tipo de texto comum na imprensa inglesa do século XIX, afável, pessoal, sem cerimônia e, no entanto, pertinente.

Por que deu certo no Brasil? Mistérios do leitor. Talvez por ser a obra curta e o clima, quente.

A crônica é frágil e íntima, uma relação pessoal. Como se fosse escrita para um leitor, como se só com ele o narrador pudesse se expor tanto. Conversam sobre o momento, cúmplices: nós vimos isto, não é leitor?, vivemos isto, não é?, sentimos isto, não é? O narrador da crônica procura sensibilidades irmãs.

Se é tão antiga e íntima, por que muitos leitores não aprenderam a chamá-la pelo nome? É que ela tem muitas máscaras. Recorro a Eça de Queirós, mestre do estilo antigo. Ela "não tem a voz grossa da política, nem a voz indolente do poeta, nem a voz doutoral do

crítico; tem uma pequena voz serena, leve e clara, com que conta aos seus amigos tudo o que andou ouvindo, perguntando, esmiuçando".

A crônica mudou, tudo muda. Como a própria sociedade que ela observa com olhos atentos. Não é preciso comparar grandezas, botar Rubem Braga diante de Machado de Assis. É mais exato apreciá-la desdobrando-se no tempo, como fez Antônio Cândido em "A vida ao rés-do-chão": "Creio que a fórmula moderna, na qual entram 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". Ainda ele: "Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas".

Elementos que não funcionam na crônica: grandiloquência, sectarismo, enrolação, arrogância, prolixidade. Elementos que funcionam: humor, intimidade, lirismo, surpresa, estilo, elegância, solidariedade.

Cronista mesmo não "se acha". As crônicas de Rubem Braga foram vistas pelo sagaz professor Davi Arrigucci como "forma complexa e única de uma relação do Eu com o mundo". Muito bem. Mas Rubem Braga não se achava o tal. Respondeu assim a um jornalista que lhe havia perguntado o que é crônica:

– Se não é aguda, é crônica.

(Veja São Paulo, 25 abr. 2007)

ANEXO B

A vida ao rés-do-chão

Antônio Cândido

A crônica não é um “gênero maior”. Não se imagina uma literatura feita de grandes cronistas, que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas. Nem se pensaria em atribuir o Prêmio Nobel a um cronista, por melhor que fosse. Portanto, parece mesmo que a crônica é um gênero menor.

“Graças a Deus”, seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica mais perto de nós. E para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura, como dizem os quatro cronistas deste livro na linda introdução ao primeiro volume da série. 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 sorrateira, 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. É o que o leitor verá em muitas que compõem este volume e os que o precederam na mesma série.

Mas, antes de chegar nelas, vamos pensar um pouco na própria crônica como gênero. Lembrar, por exemplo, que o fato de ficar tão perto do dia-a-dia age como quebra do monumental e da ênfase. Não que estas coisas sejam necessariamente ruins. Há estilos roncantes, mas eficientes, e muita grandiloquência consegue não só arrepiar, mas nos deixar honestamente admirados. O problema é que a magnitude do assunto e a pompa da linguagem podem atuar como disfarce da realidade e mesmo da verdade. A literatura corre com frequência este risco, cujo resultado é quebrar no leitor a possibilidade de ver as coisas com retidão e pensar em consequência disto. Ora, a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas. Ela 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.

Isto acontece porque não tem pretensões a durar, uma vez que é filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão depressa. Ela não foi feita originalmente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar

um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha. Por se abrigar nesse veículo transitório, o seu intuito não é o dos escritores que pensam em “ficar”, isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posteridade; e a sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão. Por isso mesmo, consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um; e, quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que a sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava. Como no preceito evangélico, aquele que quer salvar-se acaba por perder-se; e aquele que não teme perder-se acaba por se salvar. No caso da crônica, talvez como prêmio por ser tão despreziosa, insinuante e reveladora. E também porque ensina a conviver intimamente com a palavra, fazendo que ela não se dissolva de todo ou depressa demais no contexto, mas ganhe relevo, permitindo que o leitor a sinta na forma dos seus valores próprios.

Retificando o que ficou dito atrás, ela não nasceu propriamente com o jornal, mas só quando este se tornou quotidiano, de tiragem relativamente grande e teor acessível, isto é, há pouco mais de um século e meio. No Brasil, ela tem uma boa história, e até se poderia dizer que sob vários aspectos é um gênero brasileiro, pela naturalidade com que se aclimatou aqui e a originalidade com que aqui se desenvolveu. Antes de ser crônica propriamente dita foi “folhetim”, ou seja, um artigo de rodapé sobre as questões do dia – políticas, sociais, artísticas, literárias. Assim eram os da seção “Ao correr da pena”, título significativo a cuja sombra José de Alencar escrevia semanalmente para o *Correio Mercantil*, de 1854 a 1855. Aos poucos o “folhetim” foi encurtando e ganhando certa gratuidade, certo ar de quem está escrevendo à toa, sem dar muita importância. Depois, entrou francamente pelo tom ligeiro e encolheu de tamanho, até chegar ao que é hoje.

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.

No século passado, em José de Alencar, Francisco Otaviano e mesmo Machado de Assis, ainda se notava mais o corte de artigo leve. Em França Júnior já é nítida uma redução de escala nos temas, ligada ao incremento do humor e certo toque de gratuidade. Olavo Bilac, mestre da crônica leve e aliviada de peso, guarda um pouco do comentário antigo, mas amplia a dose poética, enquanto João do Rio se inclina para o humor e o sarcasmo, que

contrabalançam um pouco a tara de esnobismo. Eles e muitos outros, maiores e menores, de Carmen Dolores a João Luso até nossos dias, contribuíram para fazer do gênero este produto *sui generis* do jornalismo literário brasileiro que ele é hoje.

A leitura de Bilac é instrutiva para mostrar como a crônica já estava brasileira, gratuita e meio lírico-humorística, a ponto de obrigá-lo a amainar a linguagem, descascá-la dos adjetivos mais retumbantes e das construções mais raras, como as que ocorrem na sua poesia e na prosa das suas conferências e discursos. Mas que encolhem nas crônicas. É que nelas parece não caber a sintaxe rebuscada, com inversões frequentes; nem o vocabulário “opulento”, como se dizia, para significar que era variado, modulando sinônimos e palavras tão raras quanto bem-soantes. Num país como o Brasil, onde se costumava identificar a superioridade intelectual e literária com grandiloquência e requinte gramatical, a crônica operou milagres de simplificação e naturalidade, que atingiram o ponto máximo nos nossos dias, como se pode ver nas deste livro.

O seu grande prestígio atual é um bom sintoma do progresso de busca da oralidade na escrita, isto é, na quebra do artifício e aproximação com o que há de mais natural no modo de ser do nosso tempo. E isto é humanização da melhor. Quando vejo que os professores de agora fazem os alunos lerem cada vez mais as crônicas, fico pensando a importância deste agente de uma visão mais moderna na sua simplicidade reveladora e penetrante.

No meu tempo, entre as leituras preferidas para a sala de aula estavam os discursos: exórdio do sermão de São Pedro de Alcântara, de Monte Alverne; trechos do sermão da Sexagésima, de Vieira; Oração da coroa, de Demóstenes, na tradução de Latino Coelho; Rui Barbosa sobre o jogo, o chicote, a missão dos moços. Um sinal favorável dos tempos é esta passagem do discurso, com a sua inflação verbal, para a crônica e seu tom menor de coisa familiar.

Acho que foi no decênio de 1930 que a crônica moderna se consolidou no Brasil, como gênero bem nosso, cultivado por um número crescente de escritores e jornalistas, com os seus rotineiros e os seus mestres. Nos anos 30 se afirmaram Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e apareceu aquele que de certo modo seria o cronista, voltado de maneira praticamente exclusiva para este gênero: Rubem Braga.

Tanto em Drummond quanto nele, observamos um traço que não é raro na configuração da moderna crônica brasileira: a confluência, na maneira de escrever, da tradição, digamos clássica, com a prosa modernista. Esta fórmula foi bem manipulada em Minas (onde Rubem Braga viveu alguns anos decisivos); e dela se beneficiaram os que surgiram nos anos 40 e 50, como Fernando Sabino e Paulo Mendes Campos. É como se

(imaginemos) a linguagem seca e límpida de Manuel Bandeira, coloquial e corretíssima, se misturasse com o ritmo falado da de Mário de Andrade, com uma pitada do arcaísmo programado pelos mineiros.

Neles todos, e nalguns outros que não estão aqui, como, por exemplo, Raquel de Queiroz, há um traço comum: deixando de ser comentário mais ou menos argumentativo e expositivo, para virar uma conversa aparentemente fiada, foi como se a crônica pusesse de lado qualquer seriedade no tratamento de problemas. Mas observem bem as deste livro. É curioso como elas mantêm o ar despreocupado, de quem está falando de coisas sem maior consequência e, no entanto, não apenas entram fundo no significado dos atos e sentimentos do homem, mas podem levar longe a crítica social. Veja-se a extraordinária “Carta a uma senhora”, de Carlos Drummond de Andrade, onde a menininha que não possui nem vinte cruzeiros faz desfilar na imaginação os presentes que desejaria oferecer à sua mãe no Dia das Mães. É como se ela estivesse do lado de fora de uma vitrine imensa, onde se acham os objetos maravilhosos que a propaganda criadora de aspirações e necessidades transformou em bens ideais. Ela os enumera numa escrita que o cronista fez ao mesmo tempo belíssima e liricamente infantil. A impressão do leitor é de divertida simplicidade que se esgota em si mesma; mas por trás está todo o drama da sociedade chamada de consumo, muito mais iníqua num país como o nosso, cheio de pobres e miseráveis que ficam alijados da sua miragem sedutora e inacessível:

Mammy, o braço dói de escrever e tinha um liquidificador de 3 velocidades, sempre quis que a Sra. não tomasse trabalho de espremer laranja, a máquina de tricô faz 500 pontos, a Sra. sozinha faz muito mais. Um secador de cabelo para Mammy! gritei, com capacete plástico mas passei adiante, a Sra. não é desses luxos, e a poltrona anatômica me tentou, é um estouro, mas eu sabia que a Mãezinha nunca tem tempo de sentar. Mais o quê? Ah sim, o colár de pérolas acetinadas, caixa de talco de plástico perolado, par de meias, etc.

Veja-se depois, no limite do patético, firme e discretamente evitado pelo autor, a “Última crônica”, de Fernando Sabino: a família pobre que vai ao botequim celebrar o aniversário da menina, com um pedaço de bolo onde o pai finca e acende três velinhas trazidas no bolso. Não será a mesma criança que escreveu a mirífica do Dia das Mães? Diz o cronista:

Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo do seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante na esquina, quer nas palavras de uma criança ou num incidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo o meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: “assim queria o meu último poema”. Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

É quando vê o casal com a filhinha e assiste ao ritual modesto. Mas as suas reflexões, a maestria com que constrói a cena e todo o ritmo emocionado sob a superfície do humor lírico – constituem ao mesmo tempo uma pequena e despreziosa teoria da crônica, deixando ver o que sugeri, isto é, por baixo dela há sempre muita riqueza para o leitor explorar. Dizendo isto, não quero transformar em tratados essas peças leves. Ao contrário. Quero dizer que por serem leves e acessíveis talvez elas comuniquem, mais do que poderia fazer um estudo intencional, a visão humana do homem na sua vida de todo o dia.

É importante insistir no papel da simplicidade e da brevidade e graça próprias da crônica. Os professores incutem muitas vezes nos alunos (inclusive sem querer) uma falsa ideia de seriedade; uma noção duvidosa de que as coisas sérias são graves, pesadas, e que, conseqüentemente a leveza é superficial. Na verdade, aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas.

Este livro está cheio de exemplos disso; é quase só isso, de começo a fim. Nele são raros os momentos de utilização da crônica como militância, isto é, participação decidida na realidade com o intuito de mudá-la, coisa que apenas perpassa em “Luto da família Silva”, de Rubem Braga, cujo assunto é a grande maioria dos homens que sua e pena para fazer funcionar a máquina da sociedade em benefício de uns poucos:

A gente da nossa família trabalha nas plantações de mate, nos pastos, nas fazendas, nas usinas, nas praias, nas fábricas, nas minas, nos balçães, no mato, nas cozinhas, em todo o lugar onde se trabalha. Nossa família quebra pedras, faz telhas de barro, laça os bois, levanta os prédios, conduz os bondes,

enrola o tapete do circo, enche os porões dos navios, conta dinheiro dos Bancos, faz os jornais, serve no Exército e na Marinha. Nossa família é feito Maria Polaca: faz tudo.

Apesar disso, João da Silva, nós temos de enterrar você é mesmo na vala comum. Na vala comum da miséria. Na vala comum da glória, João da Silva. Porque nossa família um dia há de subir na política...

Aliás, este é um bom exemplo de como a crônica pode dizer as coisas mais sérias e mais empenhadas por meio do ziguezague de uma aparente conversa fiada. Mas igualmente sérias são as descrições alegres da vida, o relato caprichoso dos fatos, o desenho de certos tipos humanos, o mero registro daquele inesperado que surge de repente e que Fernando Sabino procura captar, como explica na crônica citada mais acima. Tudo é vida, tudo é motivo de experiência e reflexão, ou simplesmente de divertimento, de esquecimento momentâneo de nós mesmos a troco do sonho ou da piada que nos transporta ao mundo da imaginação, para voltarmos mais maduros à vida, conforme o sábio.

Para conseguir-se este efeito, o cronista usa diversos meios. Neste livro há crônicas que são diálogos, como “Gravação”, de Carlos Drummond de Andrade, ou “Conversinha mineira” e “Albertina”, de Fernando Sabino. Outras parecem marchar rumo ao conto, à narrativa mais espaiada, com certa estrutura de ficção, como “Os Teixeiras”, de Rubem Braga; ou parecem anedotas desdobradas, como “A mulher do vizinho”, de Fernando Sabino. Nalguns casos o cronista se aproxima da exposição poética ou de certo tipo de biografia lírica, como vemos em Paulo Mendes Campos: “Ser brotinho” e “Maria José”, ambas admiráveis.

“Ser brotinho” é construída por enumeração, como certos poemas de Vinícius de Moraes. Parece uma divagação livre, uma cadeia de associações totalmente sem necessidade, que deveria resultar em simples acúmulo de palavras. Mas eis que o milagre da inspiração (isto é, o poder misterioso de fazer as palavras funcionarem de maneira diferente em combinações inesperadas) vai organizando um sistema expressivo tão perfeito, que no fim ele aparece como a própria necessidade das coisas:

Ser brotinho é poder usar óculos como se fosse enfeite, como um adjetivo para o rosto e para o espírito. É esvaziar o sentido das coisas que transbordam de sentido, mas é também dar sentido de repente ao vácuo absoluto. É aguardar com paciência e frieza o momento exato de vingar-se da má amiga. É ter a bolsa cheia de pedacinhos de papel, recados que os anacolutos tornam

misteriosos, anotações criptográficas sobre o tributo da natureza feminina, uma cédula de dois cruzeiros com uma sentença hermética escrita a batom, toda uma biografia esparsa que pode ser atirada de súbito ao vento que passa. Ser brotinho é a inclinação do momento.

O leitor fica perguntando se ser brotinho não é um pouco ser cronista – dando aos objetos e aos sentimentos um arranjo tão aparentemente desarranjado e na verdade tão expressivo, tirando significados do que parece insignificante. “[...] dar sentido de repente ao vácuo absoluto” é a magia da crônica.

Parece às vezes que escrever crônica obriga a uma certa comunhão, produz um ar de família que aproxima os autores num nível acima da sua singularidade e das suas diferenças. É que a crônica brasileira bem realizada participa de uma língua-geral lírica, irônica, casual, ora precisa, ora vaga, amparada por um diálogo rápido e certo, ou por uma espécie de monólogo comunicativo.

Nos autores desse livro percebemos tanto essa comunidade quanto o vinco da sua maneira pessoal. Apenas um deles é cronista *puro*, ou quase: Rubem Braga. Mas todos escrevem como se este fosse o seu veículo predileto, embora sintamos em cada um a presença nutritiva das suas outras atividades literárias: a precisão de Drummond, o movimento nervoso de Fernando Sabino, a larga onda lírica em Paulo Mendes Campos. Provindos de três gerações, eles se encontram aqui numa espécie de espetáculo fraterno, mostrando a força da crônica brasileira e sugerindo a sua capacidade de traçar o perfil do mundo e dos homens.

(CÂNDIDO, Antônio. A vida ao rés do chão. In: _____. *Para gostar de ler: crônicas*. São Paulo, Ática, 2007. v.5, p.89-99)

ANEXO C

O exercício da crônica

Vinícius de Moraes

Escrever prosa é uma arte ingrata. Eu digo prosa fiada, como faz um cronista; não a prosa de um ficcionista, na qual este é levado meio a tapas pelas personagens e situações que, azar dele, criou porque quis. Com um prosador do cotidiano, a coisa fia mais fino. Senta-se ele diante de sua máquina, acende um cigarro, olha através da janela e busca fundo em sua imaginação um fato qualquer, de preferência colhido no noticiário matutino, ou da véspera, em que, com as suas artimanhas peculiares, possa injetar um sangue novo. Se nada houver, resta-lhe o recurso de olhar em torno e esperar que, através de um processo associativo, surja-lhe de repente a crônica, provinda dos fatos e feitos de sua vida emocionalmente despertados pela concentração. Ou então, em última instância, recorrer ao assunto da falta de assunto, já bastante gasto, mas do qual, no ato de escrever, pode surgir o inesperado.

Alguns fazem-no de maneira simples e direta, sem caprichar demais no estilo, mas enfeitando-o aqui e ali desses pequenos achados que são a sua marca registrada e constituem um tópico infalível nas conversas do alheio naquela noite. Outros, de modo lento e elaborado, que o leitor deixa para mais tarde como um convite ao sono: a estes se lê como quem mastiga com prazer grandes bolas de chicletes. Outros, ainda, e constituem a maioria, "tacam peito" na máquina e cumprem o dever cotidiano da crônica com uma espécie de desespero, numa atitude ou-vai-ou-racha. Há os eufóricos, cuja prosa procura sempre infundir vida e alegria em seus leitores e há os tristes, que escrevem com o fito exclusivo de desanimar o gentio não só quanto à vida, como quanto à condição humana e às razões de viver. Há também os modestos, que ocultam cuidadosamente a própria personalidade atrás do que dizem e, em contrapartida, os vaidosos, que castigam no pronome na primeira pessoa e colocam-se geralmente como a personagem principal de todas as situações. Como se diz que é preciso um pouco de tudo para fazer um mundo, todos estes "marginais da imprensa", por assim dizer, têm o seu papel a cumprir. Uns afagam vaidades, outros, as espicaçam; este é lido por puro deleite, aquele por puro vício. Mas uma coisa é certa: o público não dispensa a crônica, e o cronista afirma-se cada vez mais como o cafezinho quente seguido de um bom cigarro, que tanto prazer dão depois que se come.

Coloque-se porém o leitor, o ingrato leitor, no papel do cronista. Dias há em que, positivamente, a crônica "não baixa". O cronista levanta-se, senta-se, lava as mãos, levanta-se de novo, chega à janela, dá uma telefonada a um amigo, põe um disco na vitrola, relê crônicas

passadas em busca de inspiração - e nada. Ele sabe que o tempo está correndo, que a sua página tem uma hora certa para fechar, que os linotipistas o estão esperando com impaciência, que o diretor do jornal está provavelmente coçando a cabeça e dizendo a seus auxiliares: "É... não há nada a fazer com Fulano..." Aí então é que, se ele é cronista mesmo, ele se pega pela gola e diz: "Vamos, escreve, ó mascarado! Escreve uma crônica sobre esta cadeira que está aí em tua frente! E que ela seja bem-feita e divirta os leitores!" E o negócio sai de qualquer maneira.

O ideal para um cronista é ter sempre uma ou duas crônicas adiantadas. Mas eu conheço muito poucos que o façam. Alguns tentam, quando começam, no afã de dar uma boa impressão ao diretor e ao secretário do jornal. Mas se ele é um verdadeiro cronista, um cronista que se preza, ao fim de duas semanas estará gastando a metade do seu ordenado em mandar sua crônica de táxi - e a verdade é que, em sua inocente maldade, tem um certo prazer em imaginar o suspiro de alívio e a correria que ela causa, quando, tal uma filha desaparecida, chega de volta à casa paterna.

(MORAES, Vinícius de. O exercício da crônica. In: _____. *Para viver um grande amor*. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1976)

ANEXO D

Tia Fifa

Luis Fernando Verissimo, O Globo, 23/06/2013.

Uma visita da tia Fifa causa alvoroço nas famílias. Ela anuncia a visita com antecedência para a família se preparar. Porque a tia Fifa é exigente. Quer que, quando chegar, tudo esteja perfeito. E não aceita explicações.

Quando chega, a tia Fifa passa o dedo nos móveis com luva branca, atrás de poeira. Examina as unhas de todo o mundo. Procura sujeirinha atrás de todas as orelhas e cheira todas as meias. Inspecciona as novas instalações que mandou construir antes de chegar, de acordo com especificações rigorosas. E aí de quem reclamar.

— Tia Fifa, nós somos pobres...

— Não interessa. Pobreza não é desculpa para desleixo. A África do Sul também era pobre e minha visita lá foi um sucesso. As instalações que mandei construir ficaram lindas. Impressionantes, imponentes...

— E imprestáveis. Dizem que eles não sabem o que fazer com as instalações que a senhora deixou lá, depois da sua visita...

— Bobagem. São belíssimas.

É importante saber que a tia Fifa não é como é por insensibilidade ou elitismo desvairado. Suas exigências, que parecem irrealistas, obedecem a um desejo de ordem social e estética. A tia Fifa sonha com um mundo limpo, em que as desigualdades entre ricos e pobres desaparecem desde que todos sigam as mesmas regras e tenham o mesmo gosto, e por isso a convidam.

— Mas tia Fifa, o dinheiro que nós vamos gastar para que a casa fique como a senhora quer não seria mais bem aproveitado na educação das crianças, ou na...

— Isso já não me diz respeito. Me convidaram e eu irei. Acabem as instalações que eu pedi no prazo e ponham a casa em ordem. E mais uma coisa:

— O que, tia Fifa?

— Você está com mau hálito. Providencie.

ANEXO E

50 tons de roxo

Luis Fernando Verissimo, Estadão, 29/03/2015.

- Entre, entre. Me dê o seu casaco.

- Obrigada.

- Se quiser tirar mais alguma coisa...

-Não, estou bem assim.

-Talvez mais tarde.

-Talvez. Lindo, o seu apartamento...

-Eu sei. Além de ser rico e bonito, eu tenho muito bom gosto.

-Esse moço pendurado na parede...

-É um sobrinho do Picasso. Comprei em Paris. De hora em hora, ele desce daí para descansar, fazer xixi ou se alimentar. Depois volta para a parede.

-Que luxo.

-Você ainda não viu nada. Vamos passar para a outra sala. A que eu chamo de meu laboratório lúbrico. É onde faço minhas experiências.

-Meu Deus, quantos objetos sexuais!

-Tenho um fornecedor que me manda todas as novidades. Algumas eu ainda nem descobri para o que servem. Este tubo de borracha com a ponta serrilhada, por exemplo. Por enquanto, eu uso para coçar o pé.

-Posso me sentar nesta cadeira?

-Pode.

-Só cuidado porque...

-Ui!

-Eu ia lhe avisar. Ela é uma Cadeira de Afrodite. Quando menos se espera, sobe um pênis rotativo.

-Eu senti. Você diz que é aqui que faz experiências?

-Sim. Por exemplo: estou no meio de uma pesquisa sobre os efeitos do chicote na pele feminina. Cada pele fica um tom de roxo diferente. Não existem dois hematomas iguais.

-Que coleção de instrumentos!

-Sim, há de tudo. Bolotas japonesas. Garrote francês. Arreios.

-Estas algemas... Eu gostaria de experimentar.

-Fique à vontade. Mas é melhor tirar a roupa primeiro.

-Certo. Posso lhe fazer uma pergunta?

-Claro.

-De todas aquelas mulheres na fila para ver o filme, por que você me escolheu?

-Na verdade, faço a proposta para várias. Digo, "venha comigo e terá experiências muito mais excitantes do que as do livro, e do que as do filme, então, nem se fala. E será ao vivo! A primeira que aceitar, vem. Desta vez, foi você.

-Será que eu vou me arrepender?

-Até agora nenhuma se queixou. Vamos começar com o quê? Faça a sua escolha.

- Hmm... Eu ouvi você falar em arreios?

VERISSIMO, Luis F. *50 tons de roxo*. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,50-tons-de-roxo-imp-,1660021>>. Acesso em: mar. 2015.

ANEXO F

Sadomasoquismo

Luis Fernando Verissimo, O Globo, 22/02/2015.

Dizem que era a piada favorita do Freud. Mulher para marido:

— Querido, se um de nós morrer antes do outro, eu juro que não caso outra vez.

Freud talvez também gostasse da piada que se tornou atual e relevante com a nova moda de relações sexuais sadomasoquistas, popularizada nos livros e na adaptação para o cinema dos tais “50 tons de cinza”. O sádico casou com uma masoquista e os dois passam o tempo todo brigando.

A masoquista:

— Me bate.

O sádico:

— Não bato.

A masoquista:

— Me bate.

O sádico:

— Não bato.

— Por favor, me bate!

— Não bato.

E assim pelo resto da vida.

Uma vez imaginei uma visita do Sacher-Masoch, escritor austríaco cujos gostos deram origem ao termo “masoquismo”, ao Marquês de Sade, o escritor francês que deu nome ao sadismo. Uma visita impossível de acontecer na vida real, já que os dois não foram contemporâneos. Mas na arte, ou pelo menos nas piadas, tudo é permitido.

De Sade oferece a Masoch:

— Chá? Está fervendo.

— Aceito, obrigado.

— Vou lhe dar uma xícara.

— Não precisa. Pode ser na mão mesmo.

— Hmmm — diz De Sade. — Sinto que este pode ser o começo de uma bela amizade.

Falando em sadismo, não quero assustar ninguém, mas já se deram conta que, se o golpismo que anda à solta conseguir empixar a Dilma, só um Michel Temer nos separará do Eduardo Cunha na Presidência da República? A saúde do Michel Temer passará a ser a

principal preocupação da nação. Um espirro do Michel Temer, uma palidez extemporânea, um leve enjoo pós-prandial colocarão o país em alerta.

O perigo, se acontecer o pior, é a gente sucumbir à ideia de que o Eduardo Cunha na Presidência não é mais do que este país merece. Uma espécie de masoquismo fatalista.

VERISSIMO, Luis F. *Sadomasoquismo*. Disponível em:
<<http://noblato.globo.com/cronicas/noticia/2015/02/sadomasoquismo.html>>. Acesso em: fev. 2015.

ANEXO G

O incrível e o inacreditável

Luis Fernando Verissimo, O Globo, 13/02/2014.

“Incrível” e “inacreditável” querem dizer a mesma coisa — e não querem. “Incrível” é elogio. Você acha incrível o que é difícil de acreditar de tão bom. Já inacreditável é o que você se recusa a acreditar de tão nefasto, nefário e nefando — a linha média do Execrável Futebol Clube.

Incrível é qualquer demonstração de um talento superior, seja o daquela moça por quem ninguém dá nada e abre a boca e canta como um anjo, o do mirrado reserva que entra em campo e sai driblando tudo, inclusive a bandeirinha do córner, o do mágico que tira moedas do nariz e transforma lenços em pombas brancas, o do escritor que torneia frases como se as esculpisse.

Inacreditável seria o Jair Bolsonaro na presidência da Comissão de Direitos Humanos da Câmara em substituição ao Feliciano, uma ilustração viva da frase “ir de mal a pior”.

Incrível é a graça da neta que sai dançando ao som da Bachiana nº 5 do Villa-Lobos como se não tivesse só cinco anos, é o ator que nos toca e a atriz que nos faz rir ou chorar só com um jeito da boca, é o quadro que encanta e o pôr de sol que enleva.

Inacreditável é, depois de dois mil anos de civilização cristã, existir gente que ama seus filhos e seus cachorros e se emociona com a novela e mesmo assim defende o vigilantismo brutal, como se fazer justiça fosse enfrentar a barbárie com a barbárie, e salvar uma sociedade fosse embrutecê-la até a autodestruição.

Incrível, realmente incrível, é o brasileiro que leva uma vida decente mesmo que tudo à sua volta o chame para o desespero e a desforra.

Inacreditável é que a reação mais forte à vinda de médicos estrangeiros para suprir a falta de atendimento no interior do Brasil, e a exploração da questão dos cubanos insatisfeitos para sabotar o programa, venha justamente de associações médicas.

Incrível é um solo do Yamandu.

Inacreditável é este verão.

VERISSIMO, Luis F. *O incrível e o inacreditável*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2014/02/13/o-incrivel-o-inacreditavel-por-luis-fernando-verissimo-524197.asp>>. Acesso em: fev. 2014.

ANEXO H

Fiu-fiu

Luis Fernando Verissimo, O Globo, 03/08/2014.

Lançaram agora um celular à prova d'água, que você pode usar no chuveiro. Ou em qualquer outro lugar embaixo d'água. No mar, por exemplo.

— Bem, não me espere para o jantar...

— Onde você está?

— Sabe a nossa pesca submarina?

— O que houve?

— Pensei que fosse uma garoupa e era um tubarão. E ele está vindo na minha direção.

— Você ainda está embaixo d'água?!

— Estou.

— E o seu arpão?

— O tubarão engoliu!

— Ligue para a Guarda Costeira!

São cada vez mais raros os lugares em que você pode se ver livre de celulares, e agora nem as piscinas estão seguras.

Os celulares são práticos e se tornaram indispensáveis, eu sei, mas empobreceram a vida social. Existe coisa mais melancólica do que uma mesa de quatro pessoas, num restaurante, em que três estão dedilhando seus smartphones e uma está falando sozinha? Ou um casal em outra mesa, os dois mergulhados nos respectivos celulares sem nem se olharem, o que dirá se falarem — a não ser que estejam trocando mensagens silenciosas entre si, o que é ainda mais triste?

Os celulares podem ser perigosos de várias maneiras, mesmo que não derretam o cérebro, como se andou espalhando há algum tempo. Imagino uma velhinha que ganhou um celular dos netos sem que estes se dessem ao trabalho de explicar seu funcionamento para a vovó. Não contaram, por exemplo, que o celular dado assobia quando recebe uma mensagem. É um assovio humano, um nítido fiu-fiu avisando que alguém ligou, e que pode soar a qualquer hora do dia ou da noite. E imagino a vovó, que mora sozinha, dormindo e, de repente, acordando com o assovio. Um fiu-fiu no meio da noite! A vovó, se não morrer imediatamente do coração, pode ficar apavorada. Quem está lá? Um ladrão ou um fantasma assoviador? E o assovio tem algo de galante. A vovó pode muito bem sair da cama, sem saber

se está acordada ou sonhando, e caminhar na direção do fiu-fiu sedutor, como se tivessem vindo buscá-la. Alguém pensou nas vovós solitárias quando inventou o assovio?

O fato é que não há mais refúgio. Nem castelos anti-smartphones com um fosso em volta. Eles agora podem atravessar o fosso.

VERISSIMO, Luis F. *Fiu-fiu*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/opiniaofiu-fiu-13464128?topico=verissimo>>. Acesso em: ago. 2014.

ANEXO I

Elevador

Luis Fernando Verissimo, o Globo, 19/03/2015. (<http://oglobo.globo.com/opiniao/elevador-15634712?topico=verissimo>)

A placa dizia que a ocupação máxima do elevador era de seis pessoas. Entramos eu e mais cinco. Ninguém particularmente gordo, descontando-se, talvez, a minha barriga, mas que também, modestamente, não pesaria como uma sétima pessoa. E o elevador não andou. Elevador mentiroso, pensei. Não se pode acreditar mais nem em placas de segurança.

O elevador não só não subia, como sua porta não se abria. E não só a porta não se abria, como a luz no interior do elevador se apagou. Mesmo se quiséssemos acionar um dos botões do painel, não os enxergaríamos. Éramos seis pessoas presas num pequeno espaço, cada uma pensando no pior que poderia acontecer. Não conseguiriam abrir a porta pelo lado de fora. Ficaríamos ali horas, talvez dias, no escuro, apertados. Ninguém poderia sentar-se no chão do elevador sem roubar espaço de outro. Se alguém desmaiasse, teria que ficar desmaiado em pé. Alguém fatalmente sugeriria maneiras de se passar o tempo até que viesse o socorro. Poderíamos cantar. Contar anedotas. Cada um contar a história da sua vida. Ou talvez fosse melhor ficar em silêncio, para poupar oxigênio. Por onde entraria ar no elevador? E se não entrasse? Por quanto tempo aguentaríamos até recorrer ao canibalismo?

Imaginei uma voz soturna no meio da escuridão dizendo:

— Um de nós é o culpado.

— O quê?

— O elevador se recusou a carregar um de nós.

Eu tinha chamado o elevador de mentiroso em pensamento. Seria eu o culpado?

— Como “se recusou a carregar”? — perguntaria alguém.

— Os elevadores não carregam mais qualquer um. Escolhem quem vão carregar.

É a rebelião das máquinas. Elas estão tomando conta. Os celulares já aprisionaram a mente humana. Ninguém mais se comunica a não ser por celulares, que vivem falhando e nos levarão à loucura. Não demora, os eletrodomésticos atacam em massa. Elevadores que escolhem quem carregar não parece tão absurdo em meio a esta derrocada final. Morreremos todos porque o elevador implicou com um só. Morreremos todos!

No fim, o incidente levou apenas alguns minutos. Voltou a luz do elevador e a porta foi aberta por fora. O grupo de seis foi dividido em dois de três e o elevador obedeceu a todos os comandos sem problema, e subiu humildemente.

Ou talvez estivesse apenas disfarçando...

ANEXO J

Progressão

Luis Fernando Verissimo, o Globo, 04/05/2014.

— A senhora, quem é?

— A esposa, doutor.

— Muito bem. Conte-nos o que houve.

— Não sei, doutor. Ele chegou em casa, depois de esperar horas na fila de um banco, ser assaltado no ônibus, passar pelo supermercado sem poder comprar nada e começou a ver o “Jornal Nacional”.

— E foi ficando vermelho. Entendi. Ele está cheio. Ou, para usar o termo científico, pô da cara.

— É grave, doutor?

— Se conseguirmos controlar a tempo, não. O perigo é ele passar para uma fase mais aguda, quando em vez de vermelho ficará fulo.

— Fulo?

— Uma cor indefinida, entre o vermelho e o roxo. Nesta fase, o importante é ele ficar em isolamento, sem receber notícia de espécie alguma, principalmente do Brasil.

— O que eu posso fazer, doutor?

— Fale com ele sobre a seleção, sobre como o Felipão parece estar acertando e como faremos bonito na Copa. E outras coisas boas. Só cuidando com a dosagem, para não parecer gozação. Os efeitos colaterais podem ser sérios.

— O que pode acontecer?

— O paciente ficar uma arara.

— Uma arara?

— É um fenômeno interessante. Botamos ele numa gaiola, até que passem os efeitos.

— Ele parece estar ficando cor-de-rosa.

— Ainda bem. Senão teríamos problemas. Nestes casos, a pessoa segue uma progressão. Fica em alas, depois vermelho ou pô da cara, depois fulo, depois uma arara e finalmente entra na fase terminal.

— Qual é?

— Fica tiririca.

— Meu Deus!

— No Brasil, milhares de pessoas ficam tiririca todos os dias.

- Doutor, acho que ele esta tendo uma recaída!
- Enfermeira, uma injeção de otimismo, rápido.
- O otimismo acabou, doutor.
- O quê? Maldito corte de verbas!
- Doutor, o senhor está ficando vermelho!

VERISSIMO, Luis F. *Progressão*. Disponível em:
<<http://noblato.globo.com/cronicas/noticia/2014/05/progressao-por-luis-fernando-verissimo-534725.html>>. Acesso em: maio 2014.