

ARTIGO

As crônicas de Luis Fernando Verissimo como estratégia para o ensino de leitura

The chronicles of Luis Fernando Verissimo as a strategy for teaching reading

Graciella Costa Marim Recla  

gracimarim@gmail.com

Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Lucas dos Passos e Silva  

lucas.silva@ifes.edu.br

Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Resumo

Este estudo traz as crônicas humorísticas de Luis Fernando Verissimo como elemento relevante no processo de formação do leitor crítico no EJA. Propõe um trabalho de leitura e reflexão, visando a contribuir para atenuar as defasagens no que tange à competência leitora desse público, sugerindo uma sequência expandida com crônicas humorísticas. Teoricamente, as reflexões estão pautadas nas concepções de Freire (1992), Solé (1998), Koch e Elias (2008), Soares (2009) e Geraldi (2012) sobre a prática de leitura; Cândido (1992) e Sá (1992), sobre o gênero textual crônica; Possenti (2021), Freud (2017) e Propp (1992) sobre o humor e a comédia; e Cosson (2007) sobre o ensino da literatura. Em suma, este estudo objetiva: entender o atual cenário educacional em relação às práticas de leitura; elaborar estratégias para enfrentar os desafios na fluência e compreensão de textos; verificar a potencialidade dos textos de humor de Luís Fernando Veríssimo para a formação do leitor crítico no EJA. Metodologicamente, o estudo apresenta uma sequência expandida pautada na reflexão e no ensino de estratégias de leitura. A proposta é flexível e sugere possibilidades no contexto das práticas de leitura e escrita na educação básica.

Palavras-chave: Crônica; Humor; Leitor crítico; Luis Fernando Verissimo.

Abstract

This study presents the humorous chronicles of Luis Fernando Verissimo as a relevant element in the process of training critical readers in EJA. It proposes a reading and reflection work, aiming to contribute to mitigating the gaps in the reading competence of this audience, suggesting an expanded sequence with humorous chronicles. Theoretically, the reflections are based on the conceptions of Freire (1992), Solé (1998), Koch and Elias (2008), Soares (2009) and Geraldi (2012) on reading practice; Cândido (1992) and Sá (1992), on the chronicle textual genre; Possenti (2021), Freud (2017) and Propp (1992) on humor and comedy; and Cosson (2007) on the teaching of literature. In short, this study aims to: understand the

The  specialist



10.23925/2318-7115.2025v46i1e69098



FLUXO DA SUBMISSÃO:

Submissão do trabalho: 14/11/2024

Aprovação do trabalho: 02/04/2025

Publicação do trabalho: 20/05/2025

AVALIADO POR:

Ilioni Augusta da Costa (Ifes)

Weverson Dadalto (Ifes)

EDITADO POR:

André Effgen de Aguiar (Ifes)

COMO CITAR:

RECLA, G. C. M.; SILVA, L. dos P. e. As crônicas de Luis Fernando Verissimo como estratégia para o ensino de leitura . The Especialist, [S. I.], v. 46, n. 1, p. 345–365, 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2025v46i1e69098.

Distribuído sob Licença Creative Commons



current educational scenario in relation to reading practices; develop strategies to face challenges in fluency and comprehension of texts; verify the potential of Luís Fernando Veríssimo's humorous texts for the formation of critical readers in EJA. Methodologically, the study presents an expanded sequence based on reflection and teaching of reading strategies. The proposal is flexible and suggests possibilities in the context of reading and writing practices in basic education.

Keywords: Chronicle; Humor; Critical reader; Luis Fernando Veríssimo.

1. Leitura de mundo e leitura da palavra

Um dos maiores desafios a serem enfrentados pelo professor de Língua Portuguesa na EJA é fazer com que os alunos aprendam a ler de um modo que compreendam o texto, dialoguem com ele, tornem-se leitores críticos, autônomos e reflexivos, em meio às adversidades encontradas em sala de aula, possibilitando-lhes o direito ao exercício da cidadania nas diferentes situações do cotidiano.

No entanto, de acordo com recentes dados do PISA¹ e da PNAD², muitos estudantes apresentam fragilidades quanto à competência leitora, por isso urge maior atenção para com o ensino da leitura nas escolas, pois “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma profunda desvantagem nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem” (Solé, 1998, p. 32).

Muito além da decodificação, o ato de ler exige do leitor criticidade, interação, e leva em conta suas experiências pessoais e culturais. Dessa forma, ler representa liberdade e democracia, uma vez que quem atribui sentido ao que lê não entende apenas seu passado, mas consegue lutar pelo seu futuro.

Iniciamos, então, concordando com Paulo Freire (1992), quando diz que a leitura de mundo precede a leitura da palavra: “Línguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1992, p. 12). Assim, o ato de ler vai muito além da compreensão dos signos

¹ De acordo com resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), de 2022, o Brasil teve um baixo desempenho em relação aos outros países, ocupando a 52^a posição em leitura. Fonte: Divulgados os resultados do Pisa 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em 11 de out 2024.

² A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Educação, realizada em 2019, diz que o Brasil tem 11 milhões de analfabetos. São pessoas de 15 anos ou mais que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não são capazes de ler e escrever (Tokarnia, 2020).

linguísticos, leva em conta a compreensão dos contextos daquele que lê; trata-se, pois, de uma vinculação entre linguagem e realidade.

Sob esse viés, Magda Soares (2009, p. 20) diz que “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever”. Por isso esta proposta vai ao encontro do conceito letramento, defendido pela autora, ao propor que, para além da decodificação das palavras, o estudante tenha condições de fazer uso competente da leitura e da escrita; tenha condições de contextualizar, questionar, interagir, ter voz, alteridade, autonomia e criticidade, nas diversas práticas de leitura e escrita do seu cotidiano. Afinal, quando letrada, a pessoa

passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (Soares, p. 37, 2009).

O termo letramento vem de *Literacy* (ou literacia – como é traduzida em Portugal), palavra oriunda do latim (*littera* = letra, *cy* = qualidade, condição, estado), usada inicialmente no final do século XIX. Tomado “ao pé da letra”, o termo letramento aponta para o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, p. 18, 2009).

Segundo Magda Soares (p. 18, 2009), o letramento altera no indivíduo “seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos”, isso porque o indivíduo passa a relacionar leitura e escrita com as práticas de uso, o que o permite participar ativamente de sua comunidade.

Apesar de sabermos que nossa sociedade é altamente grafocêntrica, precisamos ensinar não apenas a ler e a escrever, mas sim fazer um uso competente. Faz-se necessário que o letramento seja o centro da formação do estudante, já que este faz parte de uma comunidade e precisa aplicar habilidades de leitura e escrita nas diversas situações comunicativas do seu cotidiano.

A escola deve se preocupar em não apenas alfabetizar, ensinando a decodificação das letras, mas preocupar-se com o letramento do estudante, preparando-o para as diversas situações de comunicação com as quais pode se deparar no seu contexto social (Soares, 2009) – o que se coaduna, inclusive, com as ideias de Paulo Freire sobre ler o mundo.

Nesse sentido, a crônica de humor surge como um instrumento de incentivo à leitura. Ela apresenta assuntos do cotidiano com humor, brevidade, reflexão, linguagem simples – e por

vezes, poética –, trazendo implícitos e intertextos. Tudo isso contribui para a formação do leitor crítico, levando-o a refletir sobre questões do mundo que o cerca.

Partindo da concepção interacionista, a leitura pode ser definida como um processo de construção de sentidos por meio da interação texto-sujeitos, em que o leitor é ativo na construção dos sentidos e são valorizados os contextos social e cultural nos quais está inserido (Bakhtin, 2006). Afinal, ao ler, o sujeito assume uma postura responsável e acessa seus conhecimentos, acumulados ao longo de suas experiências de vida, para a produção de sentidos.

Kleiman (2004b) e Koch e Elias (2008) propõem a ideia de que, durante o processo de leitura, o leitor utiliza o conhecimento prévio, suas experiências de vida e, a partir da interação entre os diversos níveis de conhecimentos – o linguístico, o textual e o de mundo –, consegue construir sentidos para o texto. Trata-se, pois, de uma prática social na qual são colocados em ação os valores, as relações interpessoais, crenças e atitudes que refletem o grupo no qual o sujeito se socializou. Ratificando, ler é

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (Koch; Elias, 2008, p. 11).

A leitura deve ser vista como um processo dinâmico, de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto (Geraldi, 2012), possibilitando ao leitor ser agente, capaz de utilizar, simultaneamente, os indicadores textuais, contextuais e linguísticos na construção do significado daquilo que lê (Solé, 1998).

Assim, quando, diante de um texto, o leitor toma ciência do seu papel (de refutar, avaliar, posicionar-se e refletir, com base nas suas experiências), revela-se um sujeito autônomo, ativo, crítico. Essa interação com o texto evidencia a importância fulcral da leitura como prática social, que garante ao sujeito oportunidade de diálogo. A esse respeito, Bakhtin argumenta:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin, 2006, p. 125).

Vê-se, portanto, a necessidade de se formar leitores críticos. Por isso, a escola precisa assumir seu papel: possibilitar diferentes oportunidades de leitura, ensinar a ler e estimular esse hábito dentro e fora da sala de aula. Afinal, “Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade,

e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas" (Cosson, 2007, p. 40).

Apesar das considerações já levantadas, enfatizamos que ler é um ato individual e, por isso, depende da vontade e dos interesses do sujeito para que este consiga realizar essa leitura que acabamos de definir. Logo, faz-se necessário que essa atividade, indispensável nas sociedades letradas, seja estimulada, a fim de dar voz ativa aos sujeitos, para que não haja prejuízo na formação do leitor crítico, que consegue se posicionar diante do discurso do outro.

No entanto, uma leitura potente precisa estar calcada em objetivos: o leitor precisa saber o que e para que vai ler; ser orientado ou ter objetivos bem definidos a serem alcançados durante o processo de leitura. Uma das maneiras para se atingirem esses objetivos, consideramos ser por meio do ensino das estratégias de leitura, que, conforme Solé (1998), devem ser trabalhadas em três momentos: antes, durante e depois da leitura. Sobre essas estratégias, falaremos mais detalhadamente a seguir.

2. Ensino das estratégias de leitura

Seguindo as concepções de Solé (1998), Kleiman (2004ab) e Koch e Elias (2008), concordamos que a formação do leitor crítico está atrelada ao aprender a ler para além da palavra, o que possibilita a real compreensão do texto. Segundo Palincsar e Brown (1984, apud Solé, 1998, p. 70), essa compreensão se dá por três condições: clareza e coerência do conteúdo, da familiaridade ou conhecimento de sua estrutura, léxico e sintaxe; conhecimento prévio sobre o conteúdo; estratégias que o leitor utiliza para compreender e lembrar do que lê. É sobre o ensino de estratégias de leitura, que se revela como uma potente ferramenta para auxiliar o leitor ainda em formação, que nos ateremos neste momento.

Segundo Coll (apud Solé, 1998, p. 69), as estratégias de leitura regulam as atividades das pessoas “à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos”. Elas não funcionam como uma “receita pronta”, mas permitem a autodireção – quando o leitor tem consciência de seus objetivos –, e o autocontrole – quando o leitor supervisão e avalia seu próprio comportamento durante a leitura em função dos seus objetivos, podendo alterar seu percurso quando julgar necessário.

Para Kleiman (2004a), o ensino das estratégias de leitura se faz necessário, a fim de garantir que se forme um leitor competente, que consegue fazer inferências, dar respostas, fazer resumos, paráfrases, generalizações, manipular o texto, exercitando, desse modo, suas competências sociointeracionais. As estratégias de leitura são operações regulares realizadas quando se recebe um texto. Relacionam-se com a reflexão, o controle consciente e a regulamentação do próprio conhecimento, direcionadas por objetivos (Kleiman, 2004b). Elas permitem ao leitor a ativação do conhecimento prévio a respeito do tema abordado, a formulação de hipóteses que antecedem o texto e a verificação das previsões, assegurando a compreensão do texto em função dos seus objetivos e, então, garantindo a autonomia.

Solé (1998) defende um modelo interativo para o ensino da leitura, por meio de estratégias, que se baseia, simultaneamente, na decodificação das palavras de maneira proficiente. Metodologicamente, a pesquisadora orienta que as atividades de leitura devem acontecer em três momentos: *antes*, situando o leitor diante da leitura, provocando-o a fim de que possa assumir um papel ativo no processo de leitura, com objetivos; *durante*, auxiliando na resolução de problemas; e *depois* da leitura, verificando a compreensão.

Iniciamos apresentando, de acordo com a autora, o que pode ser feito *antes* da leitura, para ajudar a compreensão dos alunos:

- Levantamento das ideias gerais: trata-se da concepção que o professor tem sobre a leitura e como essa atividade será realizada.
- Motivação para a leitura: acontece quando há gosto pela leitura ou quando se torna um desafio estimulante/ desafiador.
- Definição dos objetivos de leitura: devem ser úteis e reais, pois, dessa forma, haverá um esforço cognitivo para se perceber se o objetivo foi ou não atingido. Os objetivos de leitura podem ser: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar o próprio texto escrito; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório (passar uma informação); ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu.
- Revisão e atualização do conhecimento prévio: propõe que, antes da leitura, o leitor exponha o que sabe sobre o assunto, possibilitando a utilização de sua bagagem na tentativa de compreensão;

- **Previsões:** consiste em estabelecer hipóteses ao que será encontrado no texto, baseando-se nos indicadores (capa, título, subtítulo, imagens, gênero, estrutura, autor) e na bagagem que o leitor traz.

Durante a leitura, de acordo com a autora, o professor assume postura de mediador e dá ao aluno a oportunidade de assumir uma postura ativa diante do texto, devendo ele próprio fazer previsões e antecipações ao observar as marcas e os indicadores para a formulação de hipóteses, que se integrarão aos seus conhecimentos prévios, oportunizando a compreensão.

Solé (1998) destaca que ler é um procedimento que necessita de exercitação. Então, durante a leitura, é importante que o professor intervenha quanto aos procedimentos no ato de ler, oportunizado aos alunos momentos em que possam aprender a ler. Nesse sentido, a autora sugere dois modelos de leitura:

- Leitura compartilhada – neste caso, o professor serve de modelo. Ele constrói suas previsões e as prova com base nas marcas e nos indicadores do texto, para que o aluno também tenha condições de, posteriormente, fazê-las de maneira autônoma. Assim há uma alternância entre os atores do processo – ora professor, ora aluno. Esta atividade se resume em quatro estratégias fundamentais: ler, resumir, solicitar esclarecimentos e prever, de forma que o aluno possa assumir progressivamente a responsabilidade e o controle da sua leitura:

O professor e os alunos devem ler um texto, ou um trecho de um texto, em silêncio (embora também possa haver leitura em voz alta). Depois da leitura, o professor conduz os alunos através das quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois desta atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (**ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever**) (Solé, 1998, p. 119, grifos nossos).

- Leitura independente/silenciosa – o próprio aluno impõe seu ritmo, mas o professor pode fazer perguntas para guiá-lo, a fim de que possa exercitar o controle progressivo da leitura. “Se o que pretende é que o aluno realize previsões sobre o que está lendo, podem ser inseridas ao longo do texto perguntas que o façam prever o que pensa que vai acontecer a seguir” (Solé, 1998, p. 122); mas, se o objetivo for estimular a compreensão, pode-se proporcionar aos alunos um texto que contenha desvios ou incoerências e solicitar que as encontrem, ou apenas deixá-los perceber sozinhos. Outra opção é que se fomente o controle da compreensão com a

apresentação de textos com lacunas, a fim de avaliar a qualidade das respostas e, por consequência da compreensão, e, ainda, de solicitar a identificação da ideia principal.

A autora também destaca que, durante o processo de leitura, o professor deve, além de explicar a importância do contexto,

discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representam desafios, mas não tarefas pesadas para o aluno; proporcionar e ajudar a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjecturas, a se arriscar e a buscar a verificação para suas hipóteses; explicar (...) o que podem fazer quando se deparam com problemas no texto (Solé, 1998, P. 131).

As possibilidades de intervenção durante o processo de leitura podem variar (lembrando que a autora não é a favor de receitas prontas para o ensino da leitura), de acordo com os objetivos do professor. O mais importante nesse momento da leitura é o envolvimento dos estudantes, mostrando-se autônomos e responsáveis, para que consigam compreender globalmente o que é lido.

Por fim, depois de lido o texto, Solé (1998) destaca algumas estratégias:

- Identificação da ideia principal – enunciado (ou enunciados) mais relevante(s) utilizado(s) pelo escritor para explicar o tema. É importante considerar que a ideia principal transita entre o conhecimento prévio do leitor, seus objetivos de leitura e a informação transmitida pelo texto, por isso não há uma regra a ser seguida, já que ela é uma elaboração pessoal. Brown e Day (apud Solé, 1998, p. 139) ensinam a encontrar a ideia principal aplicando uma série de regras:

Regras de omissão ou supressão – levam a eliminar informação trivial ou redundante –, regras de substituição – mediante as quais se integram conjuntos de fatos ou conceitos supraordenados –, regras de seleção – que levam a identificar a ideia no texto se ela estiver explícita – e de elaboração – mediante as quais se constrói ou gera a ideia principal (Brown e Day apud Solé, 1998, p. 139).

- Elaboração de resumos – comprehende a capacidade de selecionar informações: a identificação do tema, da ideia principal e de detalhes secundários. Sua produção é, de fato, reflexo da compreensão do leitor.

- Formulação de respostas a perguntas – refere-se à formulação de perguntas pertinentes ao texto, cujo objetivo é levar o estudante formular e responder perguntas, regulando seu processo de compreensão e autonomia. Destacam-se alguns tipos de perguntas:

- Perguntas de resposta literal. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.

- Perguntas para pensar e buscar. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relate diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.
- Perguntas de elaboração pessoal. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor. (Solé, 1998, p. 156)

Destacamos que o trabalho com as estratégias de leitura é bem abrangente e não há uma fórmula para sua aplicação. O importante é que, no seu processo de ensino, o professor seja o mediador, a fim de garantir ao estudante autonomia e compreensão leitora.

Uma vez que o gênero textual em evidência neste estudo – a crônica humorística – é um gênero literário, julgamos pertinente trazer à discussão a proposta de leitura literária, de Cosson (2007). Para o pesquisador, o processo de leitura de um texto literário compreende três momentos: antecipação, decifração e interpretação. A *antecipação* começa antes da leitura do texto, considerando os objetivos de leitura, além da sua própria estrutura. A *decifração* está diretamente relacionada à decodificação das palavras e à sua compreensão no contexto de escrita. Por fim a *interpretação* depende da compreensão do texto, do processamento que o leitor faz das informações que lê, das suas inferências e dos seus conhecimentos de mundo. Nesse sentido, “Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2007, p. 40-41).

Cosson (2007, p. 47) defende que o processo de leitura literária deve compreender essas três etapas a fim de permitir ao estudante “experienciar o mundo por meio da palavra”. O pesquisador sugere, como caminho para a sistematização da leitura literária na escola, duas sequências exemplares: a básica e a expandida. Em nossa investigação, adotamos a sequência expandida, cujo objetivo era deixar mais evidentes as articulações propostas entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte do letramento na escola (Cosson, 2007). Originalmente, o método proposto por Cosson (2007) compreende: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. No entanto, fizemos alguns ajustes no que tange à aplicação das etapas desse método, a fim de adequar ao público a que se destinava o processo investigativo.

Tendo em vista que esta pesquisa traz como elemento central a crônica humorística de Veríssimo e que nosso objetivo é, a partir desse gênero, propor atividades que estimulam a leitura em alunos da EJA, tornou-se pertinente, elaborar as atividades considerando as estratégias de leitura, de Solé (1998), e a proposta de sequência expandida, de Rildo Cosson (2007), sobre o

ensino de literatura. A fim de facilitar a visualização, apresentamos, à luz dos escritores, o quadro abaixo com os passos que podem ser seguidos durante o processo de ensino das estratégias de leitura.

Quadro 1. Orientações para o ensino das estratégias de leitura

Momento de leitura	Solé (1998)	Cosson (2007)
Antes	Levantamento das ideias gerais; Motivação para a leitura; Definição dos objetivos de leitura; Revisão e atualização do conhecimento prévio; Previsões com análise dos indicadores (gênero do texto, título, subtítulo, autor).	Motivação; Introdução.
Durante	Leitura compartilhada: ler, produzir resumo, solicitar esclarecimentos e previsões. Leitura individual: selecionar marcas e indicadores, formular perguntas no decorrer do texto, completar lacunas, grifar palavras desconhecidas.	Leitura; Intervalos de leitura.
Depois	Verificação das hipóteses por meio de perguntas e respostas, identificação do tema e da ideia principal do texto lido, produção de um resumo.	Primeira interpretação; Contextualização; Segunda interpretação; Expansão.

Fonte: Adaptado de Solé (1998) e Cosson (2007).

Verificamos que ambos os autores têm ideias semelhantes no que se refere ao ensino das estratégias de leitura, ao afirmarem a necessidade desse ensino acontecer por etapas. Assim, para a elaboração de nossa proposta pedagógica, seguiremos o que estes autores propõem.

Ressaltamos que, neste momento da formação do leitor crítico, o professor tem papel valioso ao ensinar as estratégias e estimular o gosto pela leitura, oportunizando o contato com textos que despertem o interesse do aluno. Assim acreditamos que o humor, elemento essencial à vida humana, presente nas crônicas de Luis Fernando Verissimo, corpus desta pesquisa, possa assumir esse papel: de estimular o prazer pela leitura, participando do processo de formação do leitor crítico.

3. A crônica humorística

Tendo em vista a necessidade de atrair o estudante para o texto, o humor surge como uma possibilidade. Considerando-se que os discursos se constroem e se desconstroem na interação (Bakhtin, 2006), o riso necessita do outro para ecoar, o cômico requer a presença do outro para

existir, e o humor pressupõe diálogo com o real para cumprir sua função. Percebe-se, portanto, que a leitura das crônicas de humor de Luis Fernando Veríssimo, corpus deste artigo, pode ser uma potente fonte de reflexão crítica e contextual. Vale destacar que, nesses textos, além de uma linguagem elaborada e pautada em certos instrumentos linguísticos permeados pela comicidade, também são apresentados assuntos diversos, possibilitando a empatia e o diálogo, associado ao “desnudamento de defeitos, manifestos ou secretos, daquele ou daquilo que suscita o riso” (Propp, 1992, p. 172), exigindo assim uma leitura atenta e competente para atribuição dos sentidos do texto.

O humor deve ser encarado como uma maneira de propiciar ao indivíduo inferências, comparações, formulação de hipóteses (Freud, 2017), buscando as causas de seu produto: o riso (Propp, 1992). Ele está diretamente relacionado à crítica, muitas vezes, manifesta por trás do cômico e que, geralmente, promove a reflexão, já que apresenta como base questões humanas. Passeia entre o sério e o cômico, ajudando-nos a entender os desequilíbrios cotidianos.

Dessarte, este artigo, que tem como centralidade a crônica humorística de Veríssimo, busca contribuir para a formação de leitores críticos por meio de textos da literatura contemporânea, oportunizando não apenas a apreciação estética, mas também a reflexão crítica sobre o mundo. Pretende evidenciar a importância das crônicas humorísticas de Veríssimo no processo educativo e seu potencial como ferramenta de transformação social, estimulando a leitura e a criticidade a partir do cômico.

Veríssimo apresenta temas como: o trabalho, a vida familiar, os sentimentos, os segredos, as fases da vida. Faz uso de uma linguagem clara, acessível e irônica (Sá, 1992). O humor, muito presente em suas crônicas, sendo um elemento pautado na cultura e na criticidade, é fundamental à vida humana, por isso pode funcionar como um recurso de atração e estímulo de leitores e, muito além do prazer pela leitura, pode também levar a reflexões críticas sobre o comportamento humano. Afinal, como Cândido (1992, p. 19) pontua, “aprende-se muito quando se diverte, e os traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo atrai, inspira e faz amadurecer a visão das coisas”.

Sobre os textos humorísticos, ainda vale destacar o que Sírio Possenti (2021, p. 38) diz: “embora, evidentemente, não sejam sempre ‘referenciais’, guardam algum tipo de relação com diversos tipos de acontecimentos”, e “sua interpretação depende, em boa medida, de um saber

bastante relativo a tais acontecimentos". Isso comprova o potencial da crônica humorística para a formação de leitores críticos.

4. Proposta de atividades

A sequência expandida apresentada a seguir foi aplicada para alunos da modalidade de ensino EJA - ensino fundamental, no turno noturno, em uma escola da rede pública estadual do Espírito Santo.

Então, embasada nas concepções de Solé (1998) e Rildo Cosson (2007), nossa proposta de sequência expandida visa à formação de um leitor crítico, autônomo e reflexivo. Por isso, nas diversas situações de leitura, buscamos trabalhar a leitura sempre em três momentos (antes, durante e depois), como propõem os pesquisadores. As atividades aconteceram em três momentos e podem ser apreciadas nos quadros 2, 3 e 4.

Quadro 2. Primeira leitura: texto “O assalto” (Verissimo, 1981)

Etapas do processo	Atividades propostas na sequência expandida
Antes	Motivação Apresentação de livros do autor Luis Fernando Verissimo. Apresentação da crônica “O assalto” (1981), em formato de jogo, no Google Forms.
	Definição dos objetivos de leitura Ler para verificar o que se comprehendeu. (No próprio jogo, o objetivo já fica explícito. Logo no início, ao serem apresentadas as regras, fica claro para o estudante que, se não entender corretamente alguma parte do texto e responder ao jogo de maneira equivocada, será redirecionado a nova leitura).
	Revisão e atualização do conhecimento prévio / Introdução No jogo também há a apresentação de uma breve biografia do autor e as características do gênero textual crônica.
	Previsões Ainda antes de iniciar a leitura, os estudantes são direcionados a prever, a partir da leitura do título, o assunto do texto e como será abordado pelo autor.
Durante	Leitura individual / guiada A leitura do texto “O assalto”, apesar de ser realizada de maneira individual, também é guiada, tendo em vista que, por estar no formato de um jogo, há pausas estratégicas em que se solicitam esclarecimentos sobre alguns trechos. Há também perguntas, que devem ser respondidas corretamente, a fim de que o estudante possa avançar no jogo e, consequentemente, na leitura. Vale ressaltar que o objetivo da atividade neste formato é, inicialmente, motivar e preparar os estudantes para outras leituras.

Depois	Produção de resumo e reescrita do texto alterando o foco narrativo para a 1ª pessoa.
---------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As atividades iniciais têm como objetivo motivar os estudantes para as leituras que sucedem. O desenvolvimento das atividades foi um processo dinâmico e durou dois tempos de aula. Pensou-se em uma metodologia que pudesse atrair os discentes, por isso a leitura convencional foi transformada em um jogo, inspirado no RPG, que significa *Role Playing Game* (em português: “jogo de interpretação de papéis ou de personagens”). Trata-se de um jogo no qual o leitor é ativo e tem autonomia para escolher o caminho que quer percorrer durante a leitura.

De forma a dar início ao percurso metodológico, os alunos foram direcionados ao jogo³, para ler da crônica “O assalto” (1981) de Luis Fernando Verissimo e, de maneira indireta, usar as estratégias de leitura.

Não seguimos o modo tradicional de leitura, uma vez que nosso objetivo era estimular o gosto por essa atividade, bem como despertar a criticidade, ensinando o estudante a ver os detalhes do texto.

Nessa atividade, nossa proposta era que o estudante aplicasse as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) e Cosson (2007), antes, durante e depois da leitura.

As estratégias de leitura foram sutilmente incorporadas à atividade. Antes, ao buscar informações pertinentes à leitura, como quem era o autor e qual era contexto de produção, e antecipações a partir do título; durante, quando questionado sobre que caminhos o texto percorreria, precisando ser ativo na tomada de decisões, e ainda relacionar o que lia com suas experiências. Dessa forma o estudante foi conduzido a fazer pausas estratégicas, fazendo inferências sobre as personagens, suas ações e possível desfecho; e depois, ao fazer a verificação das inferências de leitura, ao final da atividade, respondendo aos questionamentos abaixo, que necessitavam da interpretação de informações implícitas e explícitas:

- 1) Produza um resumo da história lida.
- 2) Responda às questões:
 - a) Além do preconceito racial e social, a crônica também explora outros temas, quais?

³ A proposta da atividade interativa está disponível no link a seguir:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe8LKzc2FVPfprcX2Vp_TMcGBUYSeJhU_x_nil-E46b9NoQ/viewform

- b) O garoto estava apenas trabalhando, mas foi confundido com um assaltante. O que aconteceu em seguida?
- c) Como foi a abordagem do assunto? Sentimental ou humorística?
- 3) Agora, dê uma nova versão para essa história. Produza um texto, pelos olhos do garoto e conte o equívoco.

Como se tratava de um jogo, nossa intenção era que o estudante se sentisse motivado a prosseguir na leitura de maneira dialógica e crítica, contrastando o que estava lendo com a sua realidade.

Uma vez que nosso objetivo era participar de sua formação enquanto leitor crítico, a escolha pela crônica que abriu esta sequência de leituras se deu pelos importantes aspectos composicionais, como: o humor, a linguagem, a extensão do texto e a temática abordada.

Destacamos que as personagens desse primeiro texto são tipicamente comuns na sociedade: um adolescente negro, prestando um serviço braçal, a empregada, a patroa e o dono da casa. Durante um assalto, que não acontece de fato, o texto dá pistas da forte presença do preconceito social e racial. Um adolescente negro, ao entrar em um prédio para prestar um serviço, é visto como um assaltante. Não é concedido a ele o direito de falar. Nas poucas oportunidades que tem, ele apenas pergunta se é ali o lugar onde deveria prestar seu serviço. Por outro lado, a patroa e o dono da casa que, talvez por medo, principalmente, da violência física, não conseguem enxergar para além da realidade, e passam, então a prejulgar o garoto como um assaltante. Tudo isso contado com muita leveza e humor marcadamente crítico.

Esta atividade cumpriu seu objetivo, já que, após a leitura da crônica de Verissimo, iniciou-se um longo debate sobre, principalmente, a injustiça sofrida pelo protagonista. Seguimos, então, para a segunda leitura.

Comentado [IA1]: vírgulas

Quadro 3. Segunda leitura: crônicas para apresentação em sarau

Etapas do processo	Atividades propostas na sequência expandida
Antes	<p>Motivação</p> <p>Apresentação do varal de crônicas⁴ para que os estudantes possam escolher uma crônica do autor, de acordo com alguns temas geradores: relacionamentos, sociedade, comportamento, fases da vida, empoderamento feminino.</p>

⁴ As crônicas de Luis Fernando Verissimo selecionadas para o varal foram: A estátua, A conta, Amigos, A mesa, Namoro, O Falcão, Segurança, O último engarrafamento, A outra, Sonoplastia, O verdadeiro José, A bola, Adolescência, Padre Alfredo, Omelete.

	Definição dos objetivos de leitura Ler para verificar o que se comprehendeu; Ler para comunicar um texto a um auditório.
	Revisão e atualização do conhecimento prévio/ Introdução Apresentação de uma entrevista ⁵ , quando, na ocasião, Luis Fernando Verissimo fala sobre sua vida e sobre particularidades na escrita de crônicas; Produção de cartazes sobre o gênero crônica e o autor.
	Previsões Observação de indicadores presentes no texto: data de publicação, título, gênero e autor.
Durante	Leitura individual Leitura do texto escolhido no varal de crônicas, valorizando a autonomia do estudante, ao fazer suas previsões e formular hipóteses.
Depois	Primeira interpretação / Contextualização Curadoria do texto com base no ano de publicação: contexto histórico, social e socioeconômico. Segunda interpretação / Verificação das hipóteses A verificação acontece por meio de perguntas e respostas. Apresentação em um sarau Apresentação do resumo, ideia principal e humor presentes no texto.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O segundo momento da sequência expandida durou quatro tempos de aula. Com as atividades propostas, pretendia-se maior autonomia por parte dos estudantes no processo de leitura, desde a escolha do texto, conforme a temática que lhes despertasse maior interesse, perpassando pela leitura individual, até a apresentação em um sarau.

Para se apresentarem no sarau, os estudantes fizeram a curadoria do texto, seguindo os itens a seguir:

- 1) Resumo do texto.
- 2) Assuntos abordados.
- 3) Informações sobre o contexto histórico, social e socioeconômico.
- 4) Há humor? Como ele aparece?

Destacamos que, no dia do sarau, cada estudante teve a oportunidade de apresentar seu texto e defender sua escolha, de maneira contextualizada e dialogada, para os demais colegas da sala. Destacamos também que, ao final das apresentações, os estudantes passaram a conhecer um grande repertório de crônicas literárias, com uma ampliação de temas, aspectos discursivos de como o humor se apresenta, e consolidação das características do gênero em estudo.

⁵ Drauzio entrevista Luis Fernando Verissimo. Disponível no link:
<https://www.youtube.com/watch?v=DZRRsTZl4VQ>. Acesso em 22 out 2022.

Após todas as apresentações, feitas no saraú, foram votados dois textos para serem explorados na última leitura. No quadro 4 são apresentadas as etapas desse processo.

Quadro 4. Terceira leitura: crônicas escolhidas

Etapas do processo	Atividades propostas na sequência expandida
Antes	Motivação Votação das melhores histórias apresentadas no saraú, de acordo com os estudantes
	Definição dos objetivos de leitura Ler para verificar o que se compreendeu. Ler por prazer Ler para praticar a leitura em voz alta
	Revisão e atualização do conhecimento prévio / Introdução Análise do título.
	Previsões Observação de indicadores presentes no texto: data de publicação, título, gênero e autor.
Durante	Leitura compartilhada Divididos em 2 grupos, separados de acordo com o texto. Levantamento de palavras desconhecidas ou expressões de difícil entendimento.
Depois	Primeira interpretação Curadoria mais aprofundada dos textos: verificação do tema e subtema, presença de valores estéticos, tipo de linguagem abordada, narrador, presença de humor.
	Apresentação dos detalhes dos textos por cada grupo
	Expansão Produção de uma crônica humorística; Publicação de um e-book ⁶ .

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Por fim, a última atividade (a de mais longa duração – seis tempos de aula) teve como objetivo consolidar o aprendizado das estratégias já conhecidas e ainda reconhecer características do gênero textual em estudo, para prosseguir com a expansão: a produção de uma crônica humorística.

Após a escolha das crônicas, os estudantes foram divididos em grupos para analisarem-nas em minúcia, desenvolvendo uma pesquisa mais aprofundada sobre as crônicas escolhidas e o tema /subtema em evidência, buscando também os valores estéticos nela presentes, a linguagem

⁶ A versão do livro digital pode ser acessada através do endereço:
<https://www.livrosdigitais.org.br/livro/214656B8ZZUD8VK>

usada, o tipo de narrador, a presença do humor, enfim. Para isso, foi usado um roteiro para direcionar os estudantes:

- 1) Quem é o narrador? Ele viveu a história, ou apenas a conta?
- 2) Quem são as personagens? Como elas são?
- 3) Qual o enredo, como, onde e quando vai se desenrolar a narrativa?
- 4) Qual o tom do texto: humorístico, lírico, irônico ou crítico?
- 5) Com base na sua resposta anterior, o tema do texto está relacionado à ordem do pensamento (ou seja, do assunto, conteúdo ou imagem forjada) ou da expressão (ou seja, da configuração linguística)?
- 6) Há economia, condensação na apresentação das ideias, de modo a deixar o leitor subtendê-las?
- 7) Existe um elemento surpresa?
- 8) Como é o desfecho? Aberto ou conclusivo?
- 9) Como é a linguagem?
- 10) Há alguma notícia ou reportagem recente sobre o assunto?
- 11) Há dados estatísticos sobre o assunto?
- 12) Há alguma lei relacionada ao tema?
- 13) De modo geral, como as pessoas têm se comportado diante desse assunto em nossa sociedade?

Ao terminarem a atividade, as respostas foram apresentadas e discutidas na turma, de maneira dialogada. Uma vez que o texto já fora apresentado no sarau, o objetivo aqui era que fossem apresentados os “detalhes” não observados na etapa anterior. Assim, esperava-se que os estudantes refletissem sobre o tema, o assunto abordado no texto e também percebessem as características estruturais de uma crônica. Essa proposta enriqueceu o processo da leitura, possibilitando trocas de ideias, autonomia leitora e reflexão. Assim, encerrou-se o trabalho de leitura, centrado no texto, e partimos para a etapa de expansão.

Nessa etapa, o objetivo era ultrapassar o limite do texto inicial para outros textos, de maneira intertextual. Assim, a “expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda a obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (Cosson, 2007, p. 94). Trata-se de uma atividade comparativa, evidenciando-se aproximações e contrastes.

Assim, uma vez que os estudantes tiveram contato com várias crônicas de Luis Fernando Verissimo e conheceram as características do gênero, surgiu a necessidade de escreverem sobre suas experiências, não apenas como leitores, mas também como cidadãos. Como proposta de expansão, sugerimos que, para além da leitura, eles pudessem também escrever crônicas de humor, pautados nos temas escolhidos durante a atividade de leitura: relacionamentos, fases da vida, comportamento, sociedade e empoderamento feminino. Os textos produzidos foram compilados em um livro digital⁷ e divulgados para a comunidade escolar em um evento organizado para isso. Destacamos ainda que, muito além de uma produção de texto, os estudantes produziram literatura.

Por fim, objetivamos, por meio desta sequência expandida que, muito além da produção escrita de um texto, esses estudantes pudessem ler o seu mundo e falar dele sob o viés humorístico.

Considerações finais

Ao longo dos anos, temos percebido, de acordo com nossas experiências em sala de aula, que os estudantes têm se interessado cada vez menos pela leitura literária, talvez pela falta de estímulo no decorrer do tempo de escolaridade ou, ainda, pelas aparentes facilidades que as recentes tecnologias oferecem, desde a presença de áudios em troca de mensagens até os podcasts. O fato é que tem ocorrido um certo distanciamento das pessoas para com a leitura (e a escrita) de textos verbais.

Iniciamos ressaltando que esta sequência expandida se destina à EJA, cujos alunos carregam consigo significativas experiências de vida. Além disso, nesse público, estão estudantes jovens que estão defasados academicamente com relação à idade, e também aqueles que, por motivos diversos, precisaram interromper seus estudos. Dessa maneira, em respeito a esses estudantes, propusemos uma sequência de atividades nas quais eles pudessem dedicar um tempo para a leitura, ali mesmo na escola, já que a maioria eram trabalhadores ou chefes de família.

O gênero textual crônica é muito potente para a sala de aula: é próxima à realidade, tem curta extensão – o que permite leitura e discussão em sala de aula –, e sua linguagem é muito

⁷ A versão do livro digital pode ser acessada através do endereço:
<https://www.livrosdigitais.org.br/livro/214656B8ZZUD8VK>

próxima à coloquialidade. Além disso, as crônicas escolhidas para este trabalho apresentam humor – elemento propulsor de reflexões. Em linhas gerais: num primeiro momento, buscamos despertar o gosto dos estudantes pela leitura com crônicas de humor, para que, a partir daí, eles passassem a dialogar com o texto a partir de suas experiências, tornando-se críticos e leitores de suas realidades.

Tendo em vista que nosso principal objetivo era desenvolver estratégias de incentivo à leitura na formação do leitor crítico na EJA, a partir das crônicas humorísticas de Veríssimo, com a aplicação da sequência expandida, consideramos que tivemos êxito, pois as atividades desenvolvidas contribuíram para a formação de leitores mais maduros que, agora, não apenas decodificam as palavras, mas interagem com o que leem num processo dialógico. Citamos como propulsores desse resultado o ensino das estratégias de leitura, propostas por Solé (1998), e também as orientações de Cosson (2007) para a organização da sequência expandida.

Nas leituras iniciais, realizadas em sala de aula, começamos a orientar como poderia se dar o processo de leitura, incitando a percepção dos detalhes, para os quais, muitas vezes, sozinhos os estudantes não dariam tanta importância, como antecipações a partir do título, inferências sobre os contextos apresentados, ano de publicação e foco narrativo.

A cada aula, essas estratégias de leitura eram checadas: antes, com as antecipações; durante, com pausas estratégicas para discussões; e ao final, por meio de debates, resumos, entre outras atividades.

Paralelamente ao ensino da leitura, buscamos revelar o papel do humor, agora não mais como um atrativo para um leitor ainda em formação, mas como um elemento capaz de despertar a reflexão, já que ele tem essa capacidade. Assim, a crônica humorística se entrelaça com o público da EJA, que vê suas experiências cotidianas sob um viés literário, oportunizando um novo olhar para sua realidade.

Ao final, como expansão da sequência proposta, oportunizamos aos estudantes tornarem-se também escritores de crônicas humorísticas. A partir das experiências de leitura, passaram então a ter experiências de escrita, fomentando, para além dos muros da escola, o gosto pela leitura das pessoas com quem convivem, já que as crônicas produzidas foram compiladas e deram origem a um livro, que foi impresso e distribuído para cada estudante, e também destinado à sala de leitura da escola em que estudam.

Ao finalizarmos este estudo, é possível ratificar que o trabalho com as crônicas humorísticas de Verissimo contribui para a formação do leitor crítico, desenvolvendo não apenas a leitura e a reflexão, mas também a escrita (vocabulário, ortografia, coerência, coesão, entre outros aspectos gramaticais), além, é claro, de estimular a imaginação e a criatividade ao escreverem seus textos, já que em muitos momentos houve resgate de memórias da infância, lembranças de um passado recente, críticas sociais, enfim, recortes temporais que, de alguma forma, marcaram suas vidas. Com a valorização de suas experiências, os estudantes agora compreendem que a literatura tem o poder de (trans)formar o leitor.

Este trabalho, que busca formar o leitor crítico na modalidade EJA, não se esgota aqui. Por isso, esperamos que a teoria e a prática apresentadas possam inspirar outros profissionais, de modo a repensarem suas metodologias em busca de uma escola que ensine para o convívio social, para a leitura crítica de mundo, tão urgente e necessária a todo cidadão.

Informações complementares:

a) Declaração de contribuição das autoras e dos autores:

Os autores participaram de todo o planejamento e redação do presente manuscrito. Graciella Costa Marim Recla redigiu as seções 1, 2, 3, 4 e as considerações finais. Lucas dos Passos e Silva, revisou as seções 1, 2, 3 e 4, incluindo algumas referências bibliográficas.

b) Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais:

A proposta da atividade interativa, citada na seção 4 está disponível no link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe8LKzc2FVPfprcX2Vp_TMcGBUY5jeJhU_x_nil-E46bgNoQ/viewform

c) Declaração de conflito de interesse:

Os autores declaram não ter filiação ou envolvimento com instituições que possam ter interesses financeiros ou não financeiros com o assunto discutido no artigo.

d) Avaliação por pares:

✓ **Avaliador 1:** Ilioni Augusta da Costa (aceitar)

O artigo apresenta uma proposta de estratégia pedagógica voltada para o incentivo à leitura, com foco no texto literário, a fim de proporcionar aos alunos maior familiaridade com o gênero crônica e ampliar sua competência leitora, estimulando a reflexão crítica sobre temas do cotidiano. Trata-se de uma proposta bastante promissora para se repensar o propósito do ensino de Língua Portuguesa, o qual deve, prioritariamente, adotar metodologias pedagógicas que ofereçam aos discentes oportunidades de transcender o nível de 'leitor de superfície' e alcançar níveis mais profundos de compreensão, explorando as diversas camadas que compõem o texto, preenchendo lacunas e compreendendo os subentendidos na produção de sentidos. A proposta é especialmente relevante em um momento em que estudos apontam

que uma parcela significativa da população brasileira (29%), entre 15 e 64 anos, encontra-se em um nível de leitura que não ultrapassa o reconhecimento de letras e números (Inaf, 2024).

✓ **Avaliador 2:** Weverson Dadalto (correções obrigatorias)

O artigo está muito bom. O corpus literário selecionado é relevante e a fundamentação teórica é pertinente. A argumentação está clara e bem elaborada, atendendo aos objetivos propostos. O texto aparenta resultar de uma pesquisa cuidadosa e criticamente planejada. Há apenas alguns poucos detalhes de redação que podem ser revisados. Há também certas afirmações que carecem de argumentação, fundamentação ou detalhamento. Esses trechos estão destacados e comentados no arquivo anexo, no qual proponho sugestões às/-aos autoras/es do artigo. Entretanto, tais comentários não precisam ser obrigatoriamente acatados para a publicação do artigo, uma vez que apresentam provocações marginais para a continuação do debate.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CANDIDO, Antônio [et al.]. A vida ao rés do chão. In: **A crônica:** o gênero, sua ficção e suas transformações no Brasil. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1992.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREUD, Sigmund. [1905]. O Chiste e sua relação com o inconsciente. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**, v. 7. Tradução de Fernando Costa Mattos e Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 10 ed. São Paulo: Pontes, 2004a.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2004b.
- KOCH, Ingredore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008.
- POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso.** Cotia, São Paulo: Margem da Palavra, 2021
- PROPP, Vladmir. **Comicidade e riso.** Tradução de Aurora Fordoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ed. Ática, 1992.
- SÁ, Jorge de. **A crônica.** São Paulo: Ática, 1992.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.