PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Sandra Mara Hossota Ribeiro

ENSINO DO GÊNERO: UMA PROPOSTA DE SEQÜÊNCIA DIDÁTICA PARA O CONTO DE HUMOR

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO
2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Sandra Mara Hossota Ribeiro

ENSINO DO GÊNERO: UMA PROPOSTA DE SEQÜÊNCIA DIDÁTICA PARA O CONTO DE HUMOR

Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob orientação da Profa. Dra. Mercedes Fátima de Canha Crescitelli.

SÃO PAULO

2008

ERRATA

RIBEIRO, Sandra Mara Hossota (2009). *Ensino do gênero: uma proposta de seqüência didática para o conto de humor*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa).

Localização	Onde se lê:	Leia-se:
resumo	Dolz e Schneuwly (2004)	Schneuwly e Dolz (2004)
Pág. 10	(Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004)	(DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004)
Pág. 10	Schneuwly e Dolz (1996)	Schneuwly e Dolz (2004)
Pàg.16	Schneuwly e Dolz (1996)	Schneuwly e Dolz (2004)
Pág. 16	(Silveira, 2005)	(SILVEIRA, 2005)
Pág. 17	(Silveira, 2005:56)	(SILVEIRA, 2005, p.56)
Pág. 25	Travaglia (1990)	Travaglia (1989-1990)
Pág. 38	(Almeida ,1999)	(ALMEIDA, 1999)
Pág.49	Travaglia (1990)	Travaglia (1989-1990)
Pág. 54	Schneuwly e Dolz (2004)	Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004)
Pág. 54	Schneuwly e Dolz (2004, p.96)	(DOLZ,NOVERRAZ & SCHNEUWLY,2004, p.96)
Pág. 56	Schneuwly e Dolz (2004, p. 110-111)	Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 110-111)
Pág. 57	Schneuwly e Dolz (2004)	Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004)
Pág. 58	(Scnheuwly e Dolz, 2004, p.114)	(DOLZ,NOVERRAZ, & SCHNEUWLY, 2004, p. 114)
Pág. 59	(Scnheuwly e Dolz, 2004, p. 118)	(DOLZ, NOVERRAZ & SCNEUWLY, 2004, p.118)
Pág. 60	Schneuwly e Dolz (2004)	Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004)
Pág. 61	(Schneuwly e Dolz, 2004, p. 124)	(SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 124)
Pág. 61	(Schneuwly, 2004, p. 51)	(SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 51)
Pág. 62	(SCHNEUWLY, 2004, p. 51)	(SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 51)
Pág. 66	Schneuwly e Dolz (2004)	(DOLZ, NOVERRAZ & SCNEUWLY, 2004)
Pág. 67	(Schneuwly e Dolz, 2004, p. 106)	(DOLZ, NOVERRAZ & SCNHNEUWLY, 2004, p. 106)
Pág. 69	Dolz e Schneuwly (2004)	Schneuwly e Dolz (2004)
Pág. 74	Em relação tanto à pergunta e quanto à *f,*	Em relação tanto à pergunta d quanto à *f,*
Pág. 106	SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola.* São Paulo: Mercado de Letras, 2004.	SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

Inserções nas Referências Bibliográficas:

Localização	Inserir	Onde
Pág. 105	BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings.* London: Longman, 1993.	Depois de BAKHTIN,1993
Pág. 105	BOSI, A. *O conto brasileiro contemporâneo.* São Paulo: Cultrix, 1975.	Depois de BIASI-RODRIGUES, 2001

Pág. 105	BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos.* Por um interacionismo sócio discursivo. São Paulo, EDUC, 1997.	Depois de BRANDÃO, 2000
Pág. 105	DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* São Paulo: Mercado de Letras, 2004.	Depois de DIONÍSIO, 2005
Pág. 106	MILLER, C. Genre as social action. *Quaterly Journal of Speech*, 1994.	Depois de MEURER, 2002

Banca Examinadora

_____

_____

_____

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus; aos meus pais - Jorge e Maria - por me incentivarem; aos mestres e doutores com quem tive contato direta ou indiretamente para a construção do meu conhecimento;

Agradeço ao meu marido Nívio, grande amigo e companheiro que sempre esteve presente cuidando de nossos filhos Rahessa e Yan durante minha ausência;.

À profª. Dra. Mercedes Fátima de Canha Crescitelli pela atenção e orientação demonstrada com tanta dedicação nesta dissertação;

Às profas. Dras. Anna Maria Marques Cintra e Ana Lúcia Cabral por terem aceito fazer parte da banca examinadora e lerem o trabalho com tanto respeito e atenção, tendo colaborado imensamente para a sua finalização;

Aos diretores Leila, Cidinha e Reinaldo da Escola Estadual Profº Milton Cruzeiro e a toda a equipe da instituição pelo apoio nos momentos difíceis e também às amigas mestras Karlene, Rosimeire e Cristiane, que sempre estiveram de prontidão para me aconselhar.

À Secretaria de Estado da Educação por ter concedido à bolsa de estudo.

RIBEIRO, S.M.H. **Ensino do gênero: uma proposta de seqüência didática para o conto de humor.**
São Paulo – SP 2009. [Dissertação de Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP].

RESUMO

Este trabalho insere-se na área de Língua Portuguesa e consiste na apresentação de uma proposta de seqüência didática para ensino do conto de humor. Nosso objetivo principal é contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas que visem a desenvolver a competência leitora de alunos dos 8ª e 9ª anos.

Pesquisas contemporâneas têm enfatizado o papel dos gêneros para o ensino e a aprendizagem de línguas, buscando estabelecer a relação entre texto, contexto, discurso e sociedade. Nessa perspectiva, levamos em consideração os estudos de Bakhtin (2003), que reflete sobre as atividades de linguagem como práticas sociais; de Dolz e Schneuwly (2004), que tratam do ensino de gêneros por meio de seqüências didáticas; de Coelho (1987) e Almeida (1999), que apresentam as peculiaridades do gênero conto de humor, e de Possenti (1998) e Travaglia (1990 e 1992) que tratam da relação entre humor e língua.

Na seqüência didática, organizada em duas partes, propomos oficinas com atividades que julgamos significativas para o ensino do gênero conto de humor, com ênfase na construção do humor por meio da interação entre autor, texto e leitor. Também inserimos atividades com os gêneros piada, charge e crônica de humor, a fim de permitir ao aluno conhecer os mecanismos que permitem construir o humor em diferentes gêneros, que apresentam de certo modo regularidades em relação ao conto de humor.

Palavras-chave: gênero, conto de humor, seqüência didática.

RIBEIRO, S.M.H. **Ensino do gênero: uma proposta de seqüência didática para o conto de humor.**
São Paulo – SP 2009. [Dissertação de Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP].

ABSTRACT

This work is in the Portuguese area and consists in submitting a proposal for teaching of tale of humor based on didactical sequence. In it, our biggest objective is to contribute to the improvement of educational practices at developing the competence of students reading the 8th and 9th grades. Contemporary research has emphasized the role of genres of discourse for the teaching and learning of languages, seeking to establish the relationship between text, context, discourse and society. Accordingly, we took into account the studies of Bakhtin (2003), which reflects on the activities of language and social practices; of Schneuwly and Dolz (2004), dealing with the teaching of genres by means of teaching sequences, and Coelho (1987) and Almeida (1999), showing the peculiarities of the tale of humor.
In the presentation of the didactic sequence, we develop modules for teaching and learning activities that provide a reading of a tale of humor, with emphasis on the construction of meaning through the interaction between author, text and reader.

Key-words: genre, tale, humor and didactical sequence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 09

CAPÍTULO 1 – GÊNEROS TEXTUAIS 14
1.1. Abordagens de gênero 14
1.2. Gênero, língua, cultura e sociedade 16
1.3. Linguagem em uso e gênero**:** a contribuição de Bakhtin..... 18
1.4. Gênero e ensino de língua 20

CAPÍTULO 2 – CONTO DE HUMOR..... 25
2.1. O conto..... 25
2.1.1. Conto maravilhoso..... 29
2.1.2. Conto contemporâneo..... 31
2.2. Contos de humor..... 34
2.3. Humor e língua..... 44

CAPÍTULO III – SEQÜÊNCIA DIDÁTICA..... 54
3.1 Princípios teóricos 54
3.1.1. Modularidade e diferenciação entre o oral e o escrito 56
3.1.2. Estruturação da língua 57
3.1.3. Progressão com base em ciclos/séries 60
3.2. Seqüências didáticas 61

CAPÍTULO IV – PROPOSTA DE SEQÜÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO CONTO DE HUMOR..... 69
Parte 1..... 73
Parte 2..... 76

CONCLUSÃO..... 101

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 105

INTRODUÇÃO

O estudo dos gêneros textuais no Brasil tem se expandido nas últimas décadas. Isso pode ser observado não apenas pelo crescente número de investigações sobre o tema, mas também pela importância que vem adquirindo para o ensino da produção de texto. O interesse pelo estudo dos gêneros refere-se ao fato de no mundo contemporâneo o poder e o impacto da linguagem na vida social serem cada vez mais importantes. De fato, as habilidades comunicativas para interagir de maneira participativa e crítica no mundo têm sido exigidas do indivíduo para que ele possa interferir na dinâmica social.

Nossas habilidades de comunicação são colocadas à prova quando, por exemplo, fazemos uma solicitação formal, oral ou escrita, para uma empresa prestadora de serviços que faz uma cobrança indevida ou quando nos dirigimos ao jornal por meio da “carta do leitor” para fazer uma reclamação sobre um serviço mal prestado em nosso bairro. Em tais contextos, as atividades humanas são realizadas por meio da linguagem; os papéis desempenhados por nós ou por nossos interlocutores também se estabelecem nela, como quando contextualizamos nossa reclamação, delimitamos o problema ou solicitamos providências junto aos órgãos públicos.

Dessa forma, sobre o que se fala, quem fala e como fala são aspectos que definem o contexto lingüístico. Termos consciência desses aspectos torna possível sermos articulados no uso da linguagem para alcançar os objetivos pretendidos e expandir o repertório de gêneros disponíveis em nossa cultura. Nesse sentido, a formação do indivíduo relativa ao uso de textos em sua interação com o contexto em um mundo marcado por freqüentes trocas materiais e culturais deve ser priorizada pelo sistema educacional na contínua construção do conhecimento.

A análise do discurso tem procurado se ocupar de atividades em que o discurso é fundamental para o exercício da interação entre os indivíduos nas esferas

institucionais; seu foco principal não reside na língua em si mesma, mas em seu uso em discursos autênticos.

Em grande parte, o estudo de gêneros foi impulsionado por Mikhail Bakhtin (2003), que teceu significativas considerações sobre o tema, em uma perspectiva discursivo-interacionista. O autor enfatizou o caráter social da linguagem, considerando o texto como um produto da interação social que se inscreve em um determinado gênero, de acordo com a situação comunicativa. Tal enfoque tem influenciado os estudos contemporâneos de gênero, na Lingüística.

Considerando que esta pesquisa se situa no universo do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, embasamo-nos nos fundamentos da *Escola de Genebra*, que postula a importância de se considerar, no processo de ensino de gêneros, a organização de seqüências didáticas, que podem propiciar, entre outros fatores, a centralização nas dimensões textuais da expressão oral e escrita e a elaboração de projetos de classe (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004).

A *Escola de Genebra* fundamenta-se nos pressupostos de Bakhtin sobre gêneros textuais e de Vigotsky sobre aprendizagem e interação. Schneuwly e Dolz (1996), expoentes dessa Escola, tratam do ensino de gêneros na escola, com o fim de facilitar a apropriação dos diversos gêneros pela criança considerando seu uso em diferentes contextos sociais. Nessa ótica, o gênero é concebido como produto de grupos sociais, sendo, simultaneamente, reflexo e instrumento da interação social que o cristaliza.

Nessa perspectiva, nosso objetivo é desenvolver uma seqüência didática para o ensino do gênero *conto de humor* para os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, cujos alunos se inserem na faixa etária de 13 a 15 anos. Foi necessário fazer uma opção por uma faixa etária em razão de o conto poder ser abordado em níveis diferentes de complexidade. Pode, por exemplo, ser trabalhado em diferentes anos do ensino fundamental, porém com objetivos graduados, tanto do ponto de

vista da organização e construção de personagens quanto dos elementos lingüísticos que o caracterizam. Acreditamos que, em séries anteriores, os alunos apreendem as principais características do conto e a retomada do gênero e, mais, especificamente, do conto de humor nos 8º e 9º anos pode permitir aos alunos, gradativamente, o domínio desse gênero específico.

Optamos pelo conto de humor com o intuito, entre outros aspectos, de auxiliar o aprendiz no desenvolvimento de seu senso crítico, já que tomamos por base que a sátira, muitas vezes presente em contos de humor ou gêneros do humor, pode permitir uma leitura crítica da realidade. Também levamos em consideração o fato de que o ensino de Língua Portuguesa tem enfrentado muita dificuldade na motivação do aluno para as atividades de leitura e escrita de textos e, conseqüentemente, a escolha de um gênero em relação ao qual os alunos não oferecem resistência, por estar relacionado com o humor, pode ser produtivo.

Quanto à delimitação deste estudo, não nos propusemos a fazer a aplicação da seqüência em sala de aula neste momento, mas pretendemos propor à escola em que atuamos que o grupo de docentes de Língua Portuguesa aplique-a, para que o trabalho proposto seja avaliado pela equipe e venha a ser adaptado de acordo com a realidade de cada turma, sendo depois ampliada com outros gêneros textuais.

Para o alcance do objetivo proposto, o trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos algumas concepções de gênero na ótica da *Escola de Genebra,* da *Escola norte-america* e da *Escola Australiana de Sidney* e também a concepção de gênero que aponta para uma estreita relação entre cultura, língua e sociedade, na ótica da etnografia da comunicação, para na seqüência abordarmos a contribuição de Bakhtin (2003). Finalizamos o capítulo dissertando sobre o papel dos gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem de língua.

No segundo capítulo, abordamos os aspectos fundamentais do conto com fundamento nos postulados de Moisés (1981) e Jolles (1976). Explicitamos as características do conto maravilhoso e do conto contemporâneo, considerando os estudos de Coelho (1987) e Cortázar (1974). Apresentamos as características do conto de humor, com base em Almeida (1999) e Coelho (1987) e, ainda, alguns estudos sobre o humor na língua, utilizando Travaglia (1992) e Possenti (1998).

No terceiro capítulo, centramo-nos nos aspectos teóricos da seqüência didática, conforme preconizado por Schneuwly e Dolz (2004), vinculados à Escola de Genebra, cuja preocupação, como dissemos, é o trabalho com gêneros na sala de aula.

No quarto capítulo, elaboramos uma seqüência didática para trabalhar, na escola, o gênero conto humor, a qual está organizada em duas partes. A primeira é constituída por uma fase de aquecimento, uma de apresentação da situação e por uma produção inicial do conto de humor e a segunda, por oficinas que culminam na produção final do conto de humor. Por meio de atividades realizadas em oito oficinas, possibilitamos ao aluno a identificação das características de alguns diferentes textos de humor (piada, charge e crônica) e, especificamente, das do gênero conto de humor.

Em relação à seqüência didática que propomos, é necessário esclarecer que cada oficina ou atividade será concretizada em várias aulas, dependendo do ritmo de aprendizagem dos alunos. Também é fundamental a noção de que as propostas servem como uma espécie de guia para o professor, que necessita possuir conhecimentos teóricos que lhe permitam adequar as atividades, sempre que necessário.

Com este estudo, procuramos desenvolver nosso conhecimento sobre gêneros textuais e ensino, a fim de oferecer uma contribuição para a necessária transformação da prática pedagógica em sala de aula de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO I

GÊNEROS TEXTUAIS

Uma vez que o tema *gêneros textuais* tem relação direta com o ensino de língua – já que os textos que produzimos e ensinamos a produzir se inserem em um gênero ou outro –, neste capítulo, apresentamos a contribuição de alguns autores e de algumas vertentes para o estudo de gênero.

Em um primeiro momento, a fim de situar esta pesquisa, tratamos brevemente de algumas das vertentes de estudos de gêneros e, em especial, da *Escola de Genebra*, que embasa seu trabalho nos pressupostos teóricos de Bakhtin para propor a aplicação pedagógica de gênero. Depois, abordamos a estreita ligação entre cultura e sociedade refletida nos estudos da etnografia da comunicação para, na seqüência, apresentar as contribuições de Bakhtin (2003) para os estudos de gênero. Por fim, enfocamos o papel dos gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem de língua, com base nos estudos de Swales (1990), Marcuschi (2005) e Schneuwly e Dolz (2004).

1.1. Abordagens de gênero

A concepção mais antiga do termo *gênero* vem da Arte Retórica de Aristóteles e Platão. Na Antiguidade, havia interesse pelos gêneros retóricos (políticos e jurídicos) e dava-se mais atenção à sua natureza verbal. O discurso oral era associado a três gêneros: o judiciário, usado por juízes com a intenção de defender ou acusar, cujos valores iam do justo ao injusto; o deliberativo, usado nas assembléias com a intenção de aconselhar ou desaconselhar, cujos valores iam do útil ao nocivo; e o epidítico **,** usado pelos espectadores com a intenção de louvar ou censurar, cujos valores iam do nobre ao vil. Já no campo da Literatura, destacou-se a problemática distinção entre a poesia e a prosa e entre o gênero épico, lírico e dramático, conforme mostra Brandão (2000).

A partir da segunda metade do século XX, o estudo de gêneros tornou-se tópico freqüente em trabalhos realizados por lingüistas que tinham como foco o estudo do texto e discurso. A recorrência de trabalhos nessa área é tal que, segundo

Biasi-Rodrigues (2001), é possível reconhecer ao menos três importantes tendências que envolvem estudos sobre gêneros:

1. a *Escola Norte-Americana*, que é representada por Miller (1994), Swales (1990) e Bathia (1993), sofreu influências de antropólogos, sociólogos e etnográficos. Seus autores preocupam-se com o funcionamento social e histórico bem como com as relações de poder envolvidas no gênero. Ela se baseia nos estudos de Miller (1994), que define gênero como ação social e como interação retórica tipificada em situações recorrentes específicas, e nos estudos de Swales (1990), que adota uma perspectiva sócio-retórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de uma segunda língua e que define gênero como um conjunto de eventos comunicativos.

2. a escola Australiana de Sidney, que é vinculada à lingüística sistêmico-funcional, tem seu interesse na análise lingüística dos gêneros. Seus autores abordam a relação texto e contexto, situação e cultura e adotam a visão de gênero como realização do registro. Para eles, o gênero se configura por meio de escolhas lingüísticas determinadas pelo contexto social. Seus principais representantes são: Hasan, J. R. Martin, Joan Rothary e G. Kress.

3. a *Escola de Genebra*, que tem como pressupostos teóricos os estudos de Bakhtin (2003) e, conseqüentemente, a perspectiva de língua e enunciado como fenômenos dialógicos por natureza e sócio-historicamente determinados, conta com a contribuição de Bronckart (1997), Schneuwly e Dolz (2004), estudiosos voltados para a questão do ensino de gêneros. Nessa ótica, o gênero é concebido como produto de grupos sociais, sendo, simultaneamente, reflexo e instrumento da interação social que o cristaliza.

Feita essa rápida explanação, consideramos importante mostrar que, em razão de nesta pesquisa termos como foco o ensino de gêneros por meio de seqüências didáticas, embasamo-nos nos fundamentos da *Escola de Genebra*, que também

sofreu grande influência dos estudos de Vigotsky sobre aprendizagem e interação. Schneuwly e Dolz (1996), expoentes dessa Escola, tratam do ensino de gêneros, objetivando facilitar a apropriação dos diversos gêneros pela criança considerando seu uso em diferentes contextos sociais.

1.2. Gênero: língua, cultura e sociedade

A conscientização sobre os estreitos relacionamentos entre a língua, a cultura e sociedade vincula-se à tradição antropológica e etnográfica na Lingüística, que se desenvolveu a partir das primeiras décadas do século XX (Silveira, 2005). Nesse contexto, a Etnografia da Comunicação, abordagem situada dentro do paradigma funcional dos estudos lingüísticos, considera a língua como constitutiva de grande parte da vida social e cultural.

Alguns dos conceitos básicos da etnografia da comunicação são a competência comunicativa, as funções comunicativas e os padrões de comunicação. A competência comunicativa se refere à capacidade do indivíduo de comunicar-se adequadamente em cada esfera da atividade humana; as funções comunicativas estão relacionadas com os propósitos e as necessidades das pessoas que interagem e, por fim, os padrões de comunicação estão relacionados ao comportamento lingüístico, como leis, padrões e restrições que podem ser visto como regras.

Como mostra Silveira (2005), a noção de evento comunicativo é bastante importante nos estudos etnográficos. Trata-se de uma de suas unidades de análise. Para se proceder à investigação de um evento comunicativo, Saville-Troike (*apud* SILVEIRA, 2005, p. 55-56) considera necessário levar em conta:

- o *gênero* ou tipo de evento como, por exemplo, uma piada, uma história, uma saudação, uma conferência, uma conversa etc.;
- o *tópico* ou foco referencial;

- o *propósito* ou *função* do evento em geral e as metas de interação dos indivíduos participantes;
- o *cenário* (local, hora do dia, época do ano, aspectos físicos da situação - por exemplo, tamanho da sala, arrumação dos móveis);
- os *participantes* (idade, sexo, etnia, *status* social, forma de relacionamento entre eles etc.);
- a *forma da mensagem* (canais vocais e não-vocais e natureza do código utilizado, como, por exemplo, a língua e a variedade dessa língua);
- o *conteúdo da mensagem* ou referências denotativas;
- a *seqüência dos atos* de fala ou a organização dos atos de fala/atos comunicativos, incluindo a tomada dos turnos e as superposições;
- a*s regras para a interação*, ou seja, propriedades a serem observadas;
- as *normas de interpretação* (conhecimento comum e pressuposições culturais relevantes que permitem inferências particulares a serem feitas sobre o que deve ser tomado literalmente, ou o que não deve ser levado em conta etc).

Como é possível perceber, a noção de evento comunicativo está bastante atrelada à noção de gênero, essa última como “um tipo de evento delimitado e reconhecível pelos usuários da língua numa determinada comunidade” (Silveira, 2005: 56).

A abordagem etnográfica considera que as formas lingüísticas dos gêneros variarão de acordo com o contexto e, assim, afirma-se que, do ponto de vista das normas culturais, o uso inadequado de um gênero pode resultar em situações problemáticas, conforme é considerado pela autora quando se refere à dinâmica da interação social. O uso inadequado, no caso, refere-se à desconsideração, por exemplo, dos padrões de comunicação citados anteriormente.

Nessa abordagem, então, o gênero é compreendido como forma discursiva social e culturalmente convencionalizada, o que já indica recorrência de padrões, ou

seja, uma certa estabilidade no uso da linguagem. Dizemos, então, que os gêneros têm contextos ou situações aos quais eles são adequados ou ajustados.

1.3 Linguagem em uso e gênero: a contribuição de Bakhtin

A vida social contemporânea exige de seus integrantes algumas habilidades comunicativas que possibilitem a sua participação crítica no mundo. Entre os pesquisadores que se ocuparam em estudar a linguagem como atividade social, destacamos os estudos de Bakhtin (2003). Para ele, como os diversos campos da atividade humana se relacionam ao uso da linguagem, é compreensível que o caráter e as formas desse uso se apresentem também de maneira diversa.

O autor ressalta que o uso da linguagem se dá por meio de enunciados orais e escritos, concretos, únicos, proferidos por indivíduos em um determinado contexto comunicativo. Tais enunciados refletem as condições específicas do universo em que se inserem e as finalidades a que se propõem por seu conteúdo temático, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramatical e, acima de tudo, por sua construção composicional. Assim, “cada esfera de utilização da língua elabora seus *“tipos relativamente estáveis* de *enunciados*, sendo isso denominado *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262)”.

A diversidade de gêneros discursivos não pode ser mensurada, já que são várias as atividades humanas, conforme mencionado. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 262) considera que

> *a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada grupo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.*

Marcuschi (2005) observa que estudos realizados por lingüistas alemães nomearam mais de quatro mil gêneros, número que gerou a desistência de se elaborar teorias que visassem a uma classificação geral desses elementos.

Os gêneros não se definem por suas características lingüísticas, mas sim por constituírem atividades de interação entre indivíduos em contextos sócio-históricos. Eles refletem, constituem e transformam tipos de relações entre indivíduos que se conectam com dependências e entrelaçamentos pessoais de modo a envolver todos os participantes do evento discursivo. Em razão disso, constituem entidades sócio-discursivas e formas de ação social de toda ação comunicativa e não são, portanto, elementos estanques, mesmo que apresentem poder preditivo em relação às ações humanas.

Bakhtin (2003) estabelece uma diferença entre gêneros de discurso primário e gêneros de discurso secundário. Ele explica que gêneros primários são aqueles que se constituem em circunstâncias de comunicação espontânea, como, por exemplo, o diálogo cotidiano. Já os gêneros de discurso secundários configuram-se em circunstâncias de comunicação cultural inseridas no campo artístico, científico, político, entre outros.

Em sua formação, os gêneros secundários absorvem e transformam os gêneros primários, sendo que esses últimos, segundo o autor, desvinculam-se da realidade imediata. Como exemplo, afirma que a réplica de um diálogo cotidiano em um romance conserva sua forma e seu significado apenas no plano do conteúdo do romance, mas não se integra efetivamente a uma situação real de comunicação.

De acordo com o autor, alguns gêneros são mais padronizados e estereotipados; outros são mais plásticos, maleáveis e criativos. Isso significa que alguns são produzidos em situações muito formais e seguem regras e convenções bastante rigorosas, como os da área jurídica – leis e depoimentos do acusado, por exemplo –; outros são mais informais e prestam-se ao desenvolvimento da criatividade,

como novelas, contos etc. Apesar da sua relativa estabilidade, os gêneros possuem três aspectos caracterizadores: a seleção de temas (conteúdo); a escolha de recursos lingüísticos (estilo) e as formas de organização textual (construção composicional).

O enfoque discursivo-interacionista presente nos estudos de Bakhtin tem influenciado pesquisadores contemporâneos no tratamento dos gêneros textuais. Assim como o filósofo russo, os estudiosos do século XX e XXI partem do pressuposto de que os fatos de linguagem são produtos da interação social, em que os enunciados se relacionam de modo estreito com o contexto que o circundam.

1.4. Gênero e ensino de língua

A preocupação com a forma de se trabalhar a linguagem em sala de aula tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores e educadores. Atualmente, é consenso entre eles a necessidade de considerar os gêneros textuais em processos de ensino e aprendizagem de língua e isso tem acentuado a preocupação de desenvolver uma abordagem que privilegie a linguagem como prática social.

Não é raro encontrar nas salas de aula professores que ainda utilizam o texto apenas para o ensino de elementos gramaticais isolados, esquecendo-se de que, para um tratamento eficiente dos produtos lingüísticos, não se pode ignorar as relações indissociáveis que estabelecem com o contexto que os envolve. Em outras palavras, “para muitos, o texto ainda não chegou na sua dimensão textual-discursiva. Uma dimensão textual discursiva pressupõe uma concepção sócio-interacionista de linguagem centrada na problemática da interlocução” (BRANDÃO, 2000, p. 17).

Com base nas leituras realizadas, defendemos que o conhecimento de uma abordagem sócio-interacionista de gêneros é essencial para quem trabalha com leitura e produção textual no ambiente escolar. Afinal, uma vez que a linguagem é, reconhecidamente, um lugar de interação – de acordo com a perspectiva de Bakhtin (2003) –, tal abordagem auxilia no reconhecimento de que os processos interacionais se estabelecem por meio de diferentes gêneros textuais, que devem se adequar a diferentes esferas da atividade humana. Utilizando tal abordagem, o professor pode auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Corroborando essa idéia, Swales (1990) aponta para alguns fatores que caracterizam um gênero: a) ele pertence a uma classe de eventos comunicativos, que configuram o seu propósito de comunicação; b) traz em si uma prototipicidade, que implica o reconhecimento de que em um texto há aspectos que marcam mais um certo gênero. Dessa forma, ele se torna protótipo para os demais que guardarem aspectos semelhantes aos seus; c) permite aos membros de uma comunidade realizarem-no de acordo com o modo pelo qual entendem seu propósito e a maneira de realizá-lo.

Os nomes dados aos gêneros são indicadores do modo como é entendida a ação desses eventos comunicativos pelos membros mais experientes e ativos da comunidade. Assim, em uma situação recorrente, o mesmo evento comunicativo por vezes pode ser identificado com diversos nomes, que permanecem, ainda que as atividades associadas a eles sofram mudanças, como no caso da palestra, que, em virtude das ferramentas e instrumentos de comunicação atuais, transformou-se e hoje é um gênero que prevê a interação palestrante/platéia, tendo deixado de ser um simples monólogo.

Reforçamos que o reconhecimento de tais observações pode auxiliar na construção de práticas pedagógicas mais eficientes, centradas no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Ao considerarem

em suas metodologias de ensino e aprendizagem os apontamentos aqui apresentados, os professores passam a revelar o que os indivíduos fazem e como os textos os ajudam a fazê-lo, em lugar de simplesmente focalizar o texto como fim em si mesmo.

Contudo, lembramos que, para ensinar um gênero textual aos alunos, é preciso dominá-lo. Assim, é então necessário que o professor procure levar o aluno a reconhecer o propósito comunicativo de um gênero e a perceber o contexto social e cultural dos textos estudados.

A sala de aula precisa ser transformada em oficina de textos atualizados em gêneros, ou seja, em textos que realizam gêneros e se constituem como ação social, viabilizada e concretizada pela realização de projetos que utilizem estratégias que explorem atividades do cotidiano dos alunos. Para exemplificar, ainda que de maneira breve, podem ser realizadas atividades de produção de carta para um aluno de outra classe, de cartão para ofertar a alguém, de carta de solicitação a um secretário da prefeitura, de um convite para um evento realizado na escola, de uma entrevista a ser realizada com um visitante etc.

Trabalhando-se com a escrita de textos “reais”, com um leitor específico, real, que não seja simplesmente o professor, é possível ir além do objetivo de levar o aluno a dominar uma forma lingüística. É possível levá-lo a dominar objetivos específicos em situações sociais particulares.

Um aspecto de muita importância, no que se refere às atividades com gêneros na escola, é a construção do currículo escolar e sua concretização nas aulas. Dolz, Noverraz e Schnewly (2004) propõem um agrupamento de gêneros para a organização de um currículo que possa orientar o professor ao realizar o estudo dos gêneros.

Os autores sugerem o agrupamento do gênero de acordo com a seqüência textual predominante, por exemplo. Assim, podem ser agrupados os gêneros que fazem parte da ordem do narrar: o conto maravilhoso, as narrativas de aventura, as narrativas de ficção etc. Propõem, ainda, que se façam agrupamentos de gêneros da ordem do relatar, do argumentar, do transmitir conhecimentos e do regular comportamentos.

A retomada dos objetivos já trabalhados, em ciclos anteriores, sob uma nova perspectiva de ensino, parece ser adequada para que a aprendizagem seja assegurada. À medida que se percebe que os gêneros não fornecem princípios para a construção de uma progressão e de um currículo, perde-se o objetivo do ensino. Portanto, é no projeto de classe que se devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar, para o ensino de gêneros, pois, sem eles, a comunicação não se dá e, conseqüentemente, também o trabalho com a comunicação não ocorre.

Por essa razão, há que se trabalhar uma variedade significativa de gêneros, propondo aos indivíduos o contato com diversos textos em diferentes níveis, variando, no entanto, de um nível para o outro, os objetivos a serem desenvolvidos em relação a cada gênero.

CAPÍTULO II

CONTO DE HUMOR

Este capítulo é destinado à apresentação de aspectos caracterizadores do conto, com fundamento nos postulados de Moisés (1981) e Jolles (1976). Explicitamos as características do conto maravilhoso e do conto contemporâneo, considerando os estudos de Coelho (1987) e Cortázar (1974). Apresentamos as características do conto de humor, com base em Bakhtin (1993), Almeida (1999) e Coelho (1987) e, ainda, considerações sobre a questão do humor na língua, com base em Travaglia (1990) e Possenti (1998).

2.1 O conto

O conto, em sua acepção literária, segundo Moisés (1981), se relaciona a história, narrativa, historieta, mentira, fábula, caso, embuste, engodo, entre outros aspectos. Uma hipótese menos provável de sua origem é o radical latino *commentu* (invenção, ficção).

Nos primórdios, destacavam-se os contos exemplares, ou seja, as narrativas breves, muito comuns na literatura popular, que registravam situações do cotidiano e encerravam uma moralidade que servia de exemplo de conduta. Esses contos eram realistas e procuravam registrar acontecimentos familiares aos leitores.

O escritor argentino Júlio Cortázar (1974, p. 151) acredita que, em suas mais variadas manifestações e formas, o conto é, em resumo, o recorte de um fragmento da realidade “fixando-lhe determinados limites, mas de tal modo que esse recorte atua como uma explosão que abre de par em par uma realidade muito mais ampla”.

O conto é um gênero narrativo em prosa, de menor extensão que o romance, que, embora contenha os mesmos elementos desse último, apresenta características peculiares, como a concisão de idéias e a precisão narrativa, conforme apregoam

importantes contistas do século XIX, como Edgar Alan Poe (1809-1849) e Tchekov (1860-1904). Segundo Moisés (1981), para eles, o ato de contar precisa causar um efeito singular no leitor, por meio da relação entre emotividade e excitação. A atmosfera, o clima, a forma de narrar e o estilo do escritor devem garantir a tensão e o ritmo necessários para a “magnetização” do leitor.

No conto, complicações do enredo, tempo e espaço são bem delimitados. Mas seus autores nem sempre se aprofundam nas características psicológicas dos personagens ou nas motivações de suas ações. Trata-se de uma narrativa breve, com o desenrolar de apenas um incidente predominante e um só personagem principal, com assuntos cujos detalhes são comprimidos. Em outras palavras, esse gênero é constituído por uma unidade dramática que gravita ao redor de um só conflito. Sua unidade de ação é a seqüência de atos praticados pelos personagens do enredo ou dos acontecimentos que eles protagonizam.

Jolles (1976) inclui o conto no que chama de formas simples, em contraposição às formas artísticas, isso porque, no primeiro caso, a linguagem é fluida, aberta e, além disso, possui mobilidade e capacidade de renovação constante, que não são apreendidas nem pela estilística, nem pela retórica e nem pela poética. Embora façam parte da arte, não se tornam obras de arte; em geral, recebem o nome de saga, mito, legenda, ditado, advinha, caso, memorável, conto ou chiste. A forma simples está emaranhada com o folclore, aproximando-se da fábula ou do apólogo e das histórias de proveito e exemplo.

Para o autor, a forma artística caracteriza-se por uma linguagem própria de um escritor possuidor de um excelente dom de alcançar em uma obra definitivamente fechada a coesão suprema. Nela, o conto é o literário propriamente dito em virtude de apresentar um autor próprio, normal, não comprometido com a tradição folclórica ou mítica. Ele colhe na realidade os temas e as formas de narrar.

Segundo esse mesmo autor, o contista sabe que não pode proceder de forma cumulativa, pois o tempo não é seu aliado; seu único recurso é trabalhar vertical e profundamente, seja para cima ou para baixo do espaço literário. Portanto,

> *o tempo e o espaço do conto têm de estar como que condensados, submetidos a uma alta pressão espiritual e formal para provocar essa "abertura". Basta perguntar por que determinado conto é ruim. Não é ruim pelo tema, porque em literatura não há temas bons nem temas ruins, há somente um tratamento bom ou ruim do tema. Um conto é ruim quando é escrito sem essa tensão que se deve manifestar desde as primeiras palavras ou desde as primeiras cenas. E assim, podemos adiantar já que as noções de significação, de intensidade e de tensão hão de nos permitir, como se verá*, *aproximarmo-nos melhor da própria estrutura do conto* (CORTÁZAR, 1974, p. 152).

A narrativa do conto requer tensão e ritmo e também um pouco de imprevisto dentro de parâmetros pré-determinados; deve ter começo, meio e fim, com unidade e compactação. Conforme explica Moisés (1981), a ação pode se dar no campo dos acontecimentos, o que envolve os personagens, ou pode localizar-se em suas mentes, transformando-se em uma ação interna, ao contrário daquelas que se deslocam no tempo e no espaço. Nos dois casos os ingredientes convergem para o mesmo ponto. O autor enfatiza que

> *a existência de uma única ação, ou conflito, ou ainda de uma única "história" ou "enredo", está intimamente relacionada com a concentração de efeitos e de pormenores: o conto aborrece as digressões, as divagações, os excessos. Ao contrário, cada palavra ou frase há de ter sua razão de ser na economia global da narrativa, a ponto de, em tese, não se poder substituí-la ou alterá-la sem afetar o conjunto. Para tanto, os ingredientes narrativos galvanizam-se numa única direção, ou seja, em torno de um único drama, ou ação* (MOISÉS, 1981, p. 41).

Desse modo, o conto é um recorte da fração decisiva. Analisado sob o prisma dramático, é constituído de uma continuidade vital em que o passado e o futuro guardam significado inferior ou nulo. Ainda de acordo com Moisés (1981), os contos podem ser agrupados em vários tipos, segundo sua matéria: de ação, de personagens, de cenário ou atmosfera, de idéia e jocosos.

Os tipos mais comuns de contos de ação, como *As mil e uma noites* ou os contos policiais e de mistério, caracterizam-se pela linearidade. Neles, predomina a aventura, porém estão presentes outros componentes que comparecem em grau inferior.

Existem também os contos de personagens, nos quais a atenção se volta para o retrato do protagonista - sem perderem a característica da estrutura própria do conto, como o ritmo e a unidade. Outro tipo de conto é o de cenário ou atmosfera. Nele predominam o cenário e o ambiente sobre o enredo e os protagonistas.

Moisés (1981) ressalta que o século XVIII foi marcado pelo conto de idéia, no qual Voltaire merece destaque. Implica uma visão crítica e filosófica da existência humana, com o autor procurando oferecer uma síntese de suas observações sobre os homens e o mundo.

Alguns escritores dedicam-se aos contos que transmitem emoção mesclada às idéias. Neles, personagens, paisagem e ação convergem para um único intuito: despertar o sentimento do leitor.

Há também os contos jocosos, dos quais trataremos adiante, da mesma natureza dos contos exemplares, porém diferenciam-se desses na comicidade ou na vulgaridade das situações, dos gestos ou das palavras, aproximando-se das chamadas anedotas, uma vez que sua intenção aguda reserva, de modo geral, uma crítica contundente.

Há três tipos de contos que aqui merecem destaque: o conto maravilhoso, o conto contemporâneo e o conto de humor.

2.1.1 Conto maravilhoso

Para Jolles (1976), o emprego da palavra *conto* para designar uma forma literária está bem limitado. O sentido de forma literária determinada se deu apenas quando os Irmãos Grimm deram a uma coletânea de narrativas o título de "*Kinder-und Haus-märchen*" (*Contos para crianças e famílias*), por isso é costume atribuir-se a uma produção literária a qualidade de conto sempre que concorde mais ou menos com o que se pode encontrar nos contos dos Grimm.

Ao tratar do conto maravilhoso, Coelho (1987) afirma que, desde sempre o homem é seduzido pelas narrativas, sejam elas simbólicas ou realistas, diretas ou indiretas, uma vez que essas têm o condão de lhe falar da vida a ser vivida ou da própria condição humana, seja ela relacionada aos deuses ou aos homens. Algumas causas justificam esse fascínio que se perde nos primórdios dos tempos, ou seja, a necessidade que o homem tem de sentir a presença ou a força de poderes maiores que sua própria vontade, e poderes que transcendem seu entendimento intelectual. O desconhecido exerce completo fascínio e o desafia constantemente.

A literatura é uma das expressões significativas da ânsia permanente de conhecimento e domínio sobre as forças naturais e sobre a própria vida. E essa ânsia fica latente nas narrativas populares de um passado remoto, como as fábulas, apólogos, parábolas, contos exemplares, mitos, lendas, contos maravilhosos, contos de fadas, entre outros, que fazem parte de uma matéria narrativa heterogênea integrante da origem da literatura moderna.

De qualquer modo, devemos lembrar que o conto, no caso, o maravilhoso, opõe-se radicalmente ao acontecimento real como é observado de hábito no universo, sendo muito raro que o curso das coisas satisfaça às exigências da moral ingênua, ou da "justiça" (JOLLES, 1976).

Nesse tipo de conto, escolhe-se, de preferência, estados que contrariem nosso sentimento de acontecimento justo para que, pouco a pouco, possam ser eliminados, de modo a proporcionar um final em concordância com a moral ingênua.

O conto maravilhoso exerce sua ação em dois sentidos: toma e compreende o universo como a própria realidade e recusa o que não está em correspondência com sua ética do acontecimento. Ao mesmo tempo, propõe a adoção de outro universo que satisfaz as exigências da moral ingênua. Nesse contexto, levando em consideração os contos dos Irmãos Grimm, Jolles (1976) avalia:

> *O conto escolhe, de preferência, os estados e os incidentes que contrariem o nosso sentimento de acontecimento justo; um moço recebe menos em herança que seus irmãos, é menor ou mais tolo do que os que o cercam; crianças são abandonadas por seus pais ou maltratadas por uma madrasta; o noivo é separado da sua verdadeira noiva; homens ficam sujeitos a espíritos malfazejos, são forçados a executar tarefas sobre-humanas, sofrem perseguição e têm de fugir; eis outras tantas injustiças que são invariavelmente abolidas no decurso dos acontecimentos e cujo desfecho satisfaz nosso sentimento de acontecimento justo. Sevícias, desprezo, pecado, arbitrariedades, todas essas coisas só aparecem no conto para que possam ser, pouco a pouco, definitivamente eliminadas e para que haja um desfecho em concordância com a moral ingênua* (JOLLES, 1976, p. 201).

A grande abóbora da Cinderela que se transforma em carruagem, ou os ratos que se transformam em cavalos, por exemplo, embora sejam objetos reais travestidos de maravilhosos, estão amoldados às necessidades da moral ingênua.

Segundo Coelho (1987), a visão mágica do mundo passou a ser assumida pelos adultos e não está mais relacionada apenas ao mundo infantil. Isso porque o aparentemente infantil, divertido ou absurdo traz em seu bojo uma significativa herança de sentidos ocultos e fundamentais para a nossa vida.

2.1.2 Conto contemporâneo

Para Cortázar (1974), o conto é o palco da batalha do escritor contemporâneo. Ele se move dentro dessa peculiaridade na qual são criadas sínteses pela expressão da escrita. Nesses instantes breves, porém intensos, o escritor argentino usa uma imagem bastante interessante e poética, ao considerar que esses momentos captados pelo conto são uma permanência, uma fugacidade, como se fosse um tremor de água dentro de um cristal.

Bosi (1975) vai além, ao afirmar que o conto tem o condão de abraçar a temática do romance. Ele coloca em jogo os princípios de composição que regem a escrita contemporânea, isto é, a busca do texto sintético, conciso, sem perder de vista a essência da variedade dos tons e significados. Em suas palavras,

> *o conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é quase-documento folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem* (BOSI, 1975, p. 7).

Cortázar (1974), por sua vez, considera necessário ao escritor uma boa dose de experimentação na hora de se dedicar à escrita, uma vez que sua narrativa será responsável por prender ou não a atenção dos leitores. Algumas vezes, tenta-se escrever histórias que transmitidas oralmente prendem a atenção do ouvinte, mas quando transpostas para o meio literário por escritores que não são dotados da capacidade de fazê-lo com competência e estilo, acabam perdendo todo o sabor e, conseqüentemente, não atingem o objetivo precípuo da literatura. Por isso,

> *o único modo de se poder conseguir esse seqüestro momentâneo do leitor é mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos se ajustem, sem a menor concessão, à índole do tema, lhe dêem a forma visual a auditiva mais*

> *penetrante e original, o tornem único, inesquecível, o fixem para sempre no seu tempo, no seu ambiente e no seu sentido primordial* (CORTÁZAR, 1974, p. 157).

O autor considera imprescindível eliminar idéias e situações intermediárias que desviam o foco da história, pois todo esse arsenal de recursos pode muito bem rechear um romance, mas não pode estar presente no conto, para não empanar o brilho do essencial.

Coelho (1987) considera que a estrutura do conto deve correr em linhas paralelas com as unidades e o número de personagens. Ele concorda com Cortázar (1974) quando evoca a técnica da fotografia, uma vez que o fotógrafo concentra sua atenção no foco e não na totalidade do que aparece no visor, pois tentar abranger todos os pontos implica deixar escapar o detalhe principal.

Esse também é o ponto a que o contista deve estar atento, pois a organização em torno de um núcleo rodeado de satélites é que fará com que a história tenha fluência e prenda a atenção dos leitores, já que o êxito estético da escrita desse gênero literário está na coerência interna do micro-sistema.

A linguagem do conto deve ser objetiva, mesmo procurando obter uma boa plasticidade, e o uso de metáforas deve ter espectro curto para a compreensão imediata do leitor; deve o escritor fugir de abstrações ou preocupações pelo rendilhado ou esoterismos, já que o conto, pelo exíguo de tempo e espaço, deve atingir os leitores da mesma maneira que um lutador de boxe atinge seu oponente: buscar o nocaute desde as primeiras linhas.

Moisés (1981) assevera que essa busca pelo “nocaute” deve ter componentes que prendam a atenção do leitor e entre eles o diálogo é fundamental e merece uma referência em primeiro lugar. Desse modo, devemos considerar os quatro tipos de diálogos, a saber:

(a) o diálogo direto, ou seja, dos próprios personagens que falam diretamente; a fala aqui é representada com travessão ou aspas;
(b) o diálogo indireto, ou fala resumida dos personagens em forma narrativa, sem destaque;
(c) o diálogo indireto livre, isto é, quando existe uma espécie de interlocutor híbrido e o conto se funde entre a primeira e a terceira pessoa narrativa, entre autor e personagem;
(d) o diálogo ou monólogo interior que se passa dentro da mente do personagem; ele trava um diálogo consigo mesmo antes de se dirigir a outros personagens (Moisés, 1981).

O autor ensina que para trabalhar a linearidade da trama do conto o contista deve apostar num flagrante da realidade, transformando em palavras a intriga condensada e de aparência estática, tal qual a técnica utilizada pela fotografia. Segundo ele, a grande força do conto reside no jogo que o contista faz para que a narração prenda os leitores até que se desenlace a trama. Quando o escritor consegue surpreender seus leitores, consegue plantar uma semente para posterior meditação diante da nova situação surgida.

Portanto, na perspectiva da narrativa, são quatro os focos, a saber:

(a) o personagem principal narra sua própria história;
(b) um personagem secundário ou onisciente narra a história;
(c) o narrador, analítico ou onisciente, conta a história; e,
(d) o narrador conta a história sob a ótica do observador.

De acordo com Coelho (1987), a escolha do gênero literário não é feita de maneira aleatória pelo escritor, já que, inconscientemente ou não, sua escolha obedece à natureza da matéria literária - que está na dependência da visão de mundo que o autor deseja transmitir aos seus leitores, sendo que essa visão é

apenas um fragmento de vida que possibilita ao leitor entrever o todo de onde tal fragmento foi selecionado e colocado à mostra pelo escritor.

O autor diz ainda que não seria nenhum exagero afirmar que o conto expressa a visão de mundo do escritor em um fragmento de vida significativo, de modo a possibilitar ao público leitor reconhecer a totalidade a que pertence tal fragmento.

2.2. Contos de humor

Citamos anteriormente os contos jocosos, que passamos a denominar contos de humor. Também chamados de facécias, eles foram identificados por autores de renome como Câmara Cascudo como narrativas que contam, além do humorismo, com a presença de situações imprevistas, materiais e morais, cuja psicologia constante é a da imprevisibilidade da narração e do desfecho, da palavra ou da atitude do personagem, dando aos leitores a impressão de estar em contato com a irrealidade, o *non sense* (COELHO, 1987).

Segundo Coelho (1987), as facécias têm uma finalidade que pode não ser a moral, uma vez que a anedota se destina essencialmente a comprovar um sentimento moral de aprovação, crítica, repulsa ou simplesmente a fixação de caracteres morais. Portanto,

> *muitas vezes é essa literatura anedótica uma expressão terrível de sátira e uma espécie de pintura moral de costumes, clandestina, anônima, mas revelando o espírito coletivo diante de uma entidade opressora ou superior.* (COELHO, 1987, p. 89).

Há na jocosidade e na sátira uma leitura da realidade na perspectiva aguda de discordância da situação considerada “normal”. O sátiro, mais do que se preocupar em divertir a audiência, busca dar-lhe elementos para a reflexão,

quando não da própria rejeição ao *status quo*, a fim de apresentar outra maneira de enxergar o mundo.

O humor tenta, então, ser uma arma capaz de mostrar o quão ridícula é a situação. O leitor, ao se identificar com esse ridículo, deve – ao menos essa é a pretensão da sátira – rechaçá-la, uma vez que, não aceitando a mudança, estará ele próprio aceitando como ridícula a visão de mundo apresentada pelo sátiro.

Três noções são usadas muitas vezes da mesma maneira por serem fenômenos relacionados com o riso: as noções de cômico, humor e espírito. Trataremos de cada uma delas na seqüência,em razão de serem fundamentais para o nosso estudo como conto de humor.

Comicidade

O riso é o maior sintoma da comicidade, e seu principal alicerce é a predominância do distanciamento sobre a identificação. De acordo com Almeida (1999), o cômico tem a vantagem de preservar o sujeito do sofrimento pela inibição de seu processo de identificação com o indivíduo desafortunado; o maior inimigo do riso é a emoção – uma vez que, quando falamos em emoção, estamos nos referindo à identificação com a situação.

A comicidade pode estar na defasagem entre o tom e as palavras. Em certas situações o efeito cômico é obtido ao se transpor a expressão natural de uma idéia em um outro tom.

Embora cômico, humor e espírito sejam vocábulos usados da mesma maneira por serem fenômenos relacionados com o riso, o riso que as aproxima se desencadeia por um processo diferente em cada caso. O cômico, obviamente, está relacionado à comédia, que, por sua vez, no radical grego *komôidia,* significa

canção de festa, termo que surgiu para designar representações teatrais caracterizadas pela leitura da realidade contemporânea pelo viés satírico.

O termo entrou no latim sob a forma de *comoedia,* que se relaciona com a representação teatral satírica. Mais tarde deu origem aos conceitos de “cômico de situação” e “cômico de palavras”. Posteriormente, estendeu seu modo e passou a caracterizar também atitudes não teatrais, mas que possuem a peculiaridade de provocar o riso no interlocutor. Segundo Almeida (1999, p. 41),

> *o cômico decorre sempre de um processo interpretativo individual em que a qualidade cômica atribuída a um indivíduo, além de ser formulada por uma instância externa a ele, e além de possuir um caráter depreciativo, está relacionada à obtenção do prazer*.

O que delineia uma estética do riso, o cômico, de modo geral, e o cômico de caráter, é o resultado do enrijecimento do automatismo incorporado ao sujeito que revela falta de controle ou de adequação às situações, ao passo que o não cômico seria a expressão de um comportamento maleável e adaptável, sintonizado com a situação vivenciada.

Para Almeida (1999), todo indivíduo tem um padrão de comportamento relativo ajustado às atitudes em geral; o efeito cômico surge de um desvio de comportamento e em geral os personagens não têm consciência de seu enrijecimento. Esses dois fatores reunidos – enrijecimento e falta de consciência – tornam-no ridículo, por isso quanto mais o desvio for mecânico e inconsciente, mais se revelará o efeito cômico da situação.

Quanto mais o indivíduo for inconsciente e tanto maior for sua incapacidade de perceber e corrigir esse enrijecimento, mais efeito cômico produzirá, e isso reduz o grau de identificação do observador com o indivíduo cômico.

O cômico fundamenta-se na conjugação de dois eixos: o enrijecimento-maleabilidade, quando se nota o enrijecimento do indivíduo em uma atitude discrepante, e o eixo da identificação-distanciamento, em que o observador atenua a identificação com o indivíduo cômico afastando-se dele. Portanto, um indivíduo ridículo é um indivíduo isolado.

Nesse contexto, Almeida (1999) revela que há um prazer na comicidade representado por dois tipos de comportamentos, um diferente do outro: o comportamento padrão e o comportamento efetivo.

O comportamento padrão é previsível e lógico; adapta-se às regras sociais. É produtivo e considerado normal, ao passo que o comportamento efetivo guarda alguma imprevisibilidade e transgressão, chegando às raias do insólito, transgredindo regras como o princípio de economia na relação esforço/resultado e a norma de adesão do comunicante ao conteúdo da proposição do seu enunciado. Nesse sentido, Almeida assevera que

> *nas frases espirituosas trata-se de um desvio positivo, pois revela, sobretudo, uma habilidade do indivíduo espirituoso em lidar economicamente com o material verbal, suscitando a partir do seu uso, ambigüidades, associações, alusões. Ao valorizar esse comportamento, o espírito estaria implicitamente desvalorizando (ou desrespeitando) o código de comunicação. Com efeito, nos jogos de palavras, em geral, a habilidade do comunicante implica a desvalorização do padrão de uso da língua em situações de comunicação comum...*(ALMEIDA, 1999, p.128-129).

O cômico decorre de um processo interpretativo individual em que a qualidade cômica atribuída a um individuo, além de ser formulada por uma instância externa a ele e além de possuir um caráter depreciativo, está relacionada a obtenção do prazer. O cômico resulta de um enrijecimento, de um automatismo incorporado ao indivíduo, que revela falta de controle ou adequação às situações. O efeito cômico surge de um desvio de comportamento, geralmente os personagens não têm consciência do seu enrijecimento e falta de consciência, que acabam tornando-os ridículos. Na situação cômica são feitas, a respeito do individuo

cômico, hipóteses que ele não teria condições de formular, e sua incapacidade de perceber e corrigir seu próprio enrijecimento reduz o grau de identificação do observador com o indivíduo cômico.

Humor

Na raiz latina do termo, *humore* significa líquido. A princípio foi empregado como termo médico. No século III antes de Cristo, Hipócrates distinguiu quatro tipos de humores no corpo humano: a *bílis*, a *atrabílis* ou *bílis negra*, o sangue e a *pituíta* ou fleuma. No século II depois de Cristo, Galeno, médico grego que viveu em Roma, Pérgamo e Alexandria, viu na presença dos humores as causas de doenças. Mesmo contestado, o termo ficou ligado à origem médica (Almeida, 1999).

No final do século XVI, o dramaturgo inglês Bem Jonson foi buscar na teoria humoral elementos para caracterizar os personagens de suas peças, como o colérico, o atrabiliário, o impetuoso, o fleumático e outras combinações intermediárias que acabaram por se tornar o alicerce da carpintaria teatral.

O termo *cômico* instaurou-se com tanta força na crítica literária inglesa que não foi mais possível a partir de então dissociá-lo do riso. Passou-se a não usá-lo para referir-se ao herói trágico. Isso se expandiu por outras línguas, de maneira que já a partir do século XVIII vários idiomas europeus já possuíam um termo equivalente.

O humor tem lugar na particularidade do comportamento social do homem com o deslocamento da posição de envolvimento em uma determinada situação para um ponto de vista mais distanciado. Quando, por intermédio do humor, uma situação séria, dramática, passa a ser focada dentro de uma perspectiva mais abrangente

e torna relativa a importância dos valores ligados à ordem e à razão, desperta a consciência crítica redimensionando o rigor social e a transcendência.

Bakhtin (1993) explica que é justamente o grotesco e não o sério que está diretamente ligado à vida e à fertilidade, pois pelo humor a sociedade revigora-se e o homem restabelece contato com aspectos como a decomposição e a renovação e com aspectos mais fundamentais da existência, enxergando-se como parte integrante de um mundo sem controle, irracional, cujas instituições sociais precisam ser maquiadas para lhe dar a aparência domesticada.

Plenas de humor estão as suspensões da ordem social que as culturas prevêem em suas programações, como o carnaval, que é marcado pela trégua e pelas transgressões das leis ordinárias, com a inversão de papéis. Esse evento cultural traz à tona conteúdos recalcados como, por exemplo, pobre que vira rei, rei que vira pobre, homem que vira mulher, mulher que vira homem, entre outros.

Bakhtin (2003) ensina que somente o riso pode acessar certos aspectos importantes do mundo. Assim, o humor não é menos importante que o sério para perceber o mundo.

O prazer que se obtém no humor é resultado do incessante jogo de projeções e deslocamentos da identificação jocosa universal e da reversibilidade do sentido. O humor se desprende do particular e abala o princípio do sério, desprezando o controle, a rigidez e as oposições.

Almeida (1999) observa que estudos de Rousseau identificaram no homem primitivo algumas características que se mantêm no homem civilizado, como o sentimento que chamou de piedade, manifestado na repugnância de ver o sofrimento do semelhante. Outros sentimentos, como a benevolência e a própria amizade, estariam na base desse sentimento de piedade.

Com o desenvolvimento da razão e da reflexão, surgiu outro tipo de sentimento, o amor-próprio, que tem a capacidade de isolar o homem daquilo que o aflige, fazendo com que se concentre em si mesmo, uma vez que a identificação com o outro se atenua diante da consciência dos limites do eu e do outro, favorecendo então para que o homem civilizado possa olhar o sofrimento do outro com eqüidistância.

Essas vertentes caracterizam o homem civilizado: de um lado, a tendência instintiva de identificar-se com os seus semelhantes e o desconforto em vê-los sofrer, e, de outro, a capacidade de distanciar-se deles, em virtude do reconhecimento de seus próprios limites. O autor considera que isso parece se constituir num paradoxo, uma vez que são tendências que parecem agir em sentido contrário uma da outra, constituindo, por isso mesmo, um jogo de equilíbrio para o homem.

Para ele, o dispositivo dedutivo do indivíduo intervém na interpretação dos enunciados. O homem recorre ao conjunto de hipóteses que possui em sua memória conceitual, vindo de quatro fontes: a percepção, as decodificações que fazem a correspondência entre significados, a memória que conserva os conhecimentos adquiridos à disposição do indivíduo por meio de suas experiências e, finalmente, o próprio processo de dedução.

Em qualquer processo comunicativo há um conjunto de regras que os interlocutores devem observar. Essas regras variam de acordo com a situação de comunicação e o tipo de contrato em vigor. Por isso, enquanto na comunicação de cunho informativo as normas devem ser respeitadas para que se possa garantir a inteligibilidade, a informatividade e a veracidade do seu propósito, na situação espirituosa, ocorre justamente o contrário, e o fato cômico apóia-se exatamente no descumprimento das normas.

Existe uma história judaica em forma de piada utilizada por Sigmund Freud (*apud* Almeida,1999), para mostrar como o comunicador e o destinatário se relacionam com as regras:

> *"Numa estação de trem, dois judeus se encontram:*
> *- Olá, Jacob, aonde você vai?*
> *- Eu estou indo para a Cracóvia, Abraão.*
> *- Ora, como você é mentiroso, Jacob. Não tente me enganar!*
> *- Estou falando a verdade, Abraão.*
> *- Não tente me enganar, Jacob, sei muito bem que você está dizendo que vai para a Cracóvia para eu pensar que você vai para Lemberg. Mas sei que você vai mesmo é para a Cracóvia. Então, para que mentir?"*

As contradições dessa história, ao invés de destruir sua lógica, dão-lhe sustentação, uma vez que o cômico decorre da observação de um desvio de comportamento, e o observador possui em sua memória um conjunto de hipóteses que se relacionam a um padrão comportamental da cultura judaica, a partir de determinadas condutas e posturas que seriam discrepantes.

Nos relatos espirituosos, o que prevalece não são apenas as causas dos comportamentos descritos, mas também o modo produtivo como são formulados. Almeida (1999), nessa direção, afirma que

> *(...) duas pessoas nunca compartilham exatamente o mesmo ambiente cognitivo global, mas apenas parcial. Além disso, se são, em tese, capazes de fazer as mesmas hipóteses, isso não significa que o façam (e com a mesma intensidade). Em muitas histórias, a comicidade se apóia no fato de os personagens elaborarem, a partir de um enunciado ambíguo, contextos interpretativos diferentes* (ALMEIDA, 1999, p. 22).

Ao interpretar um enunciado, muitas vezes o indivíduo formula algumas hipóteses que o comunicador não teve a intenção de suscitar, de modo a dar certa imprevisibilidade à comunicação. Nesse caso, o destinatário será guiado pelo grau de pertinência que possuir dentro da situação de enunciação e reterá as que lhe parecerem mais pertinentes.

De acordo com Almeida (1999), o sentido de humor ligado ao riso vem da língua inglesa, que passou a usá-lo como referência inicialmente à excentricidade de personagens teatrais e posteriormente à dos indivíduos sociais, de modo que, por meio do temperamento excêntrico, os personagens se tornassem cada vez mais enrijecidos e cômicos. Em suas palavras,

> *todo indivíduo avalia a imagem que percebe do outro e é, ao mesmo tempo, incapaz de saber como será feita a avaliação de sua própria imagem. Cada um é alvo da percepção e da crítica do outro. O que é peculiar ao personagem cômico é o fato de o observador, ao depreciá-lo, extrair uma certa quantidade de prazer proveniente, pelo menos em parte, da consciência de não ser ele próprio o personagem menosprezado. Mas o sentimento de superioridade do observador, quando projetado para a consciência do outro, passa a refletir a própria inferioridade* (ALMEIDA, 1999, p. 43).

O ridículo, nesse caso, agrega-se como um aspecto da condição humana no convívio social, fazendo com que aquele lugar que, à primeira vista, é cômico, pertença a todos, organizando, de uma determinada perspectiva, a própria subjetividade relativa.

Mediante tais fatos, podemos dizer que a visão humorística, ao mesmo tempo em que inclui, ultrapassa o isolamento cômico, sendo, portanto, bem mais complexa libertadora e dinâmica que a visão cômica.

Autores como Jakélévicht e Bakhtin (*apud* Almeida, 1999) defendem a tese de que o humor e a ironia são desestabilizadores da gravidade e da seriedade da situação e têm o condão de mostrar uma fisionomia renovadora e promissora, na medida em que redimensionam o mundo e seus valores, possibilitando ao homem os benefícios de uma perspectiva mais abrangente.

Para Freud (*apud* Almeida, 1999) o humor teria o poder de preservar o indivíduo do sofrimento e do desespero através desse recuo. Ele conseguiu representar a vitória do prazer sobre a dor, tomando o lugar da ira e do descontentamento.

Ao trocar de lugar e se redimensionar diante da situação – adversa que seja -, o indivíduo muda seu posicionamento, evita o que lhe causa sofrimento e reverte a tendência à dor. Seria como a relação de um indivíduo com a criança que ele um dia foi, um processo de defesa não nocivo como o recalque que protege o indivíduo ao mesmo tempo em que o compromete a tornar inacessíveis ao consciente determinados conteúdos.

Espírito

Segundo Almeida (1999), a raiz latina *spiritus* significa respiração, sopro, o que sugere imaterialidade e sutileza. O prazer do espírito decorre do fato de se ter feito o outro rir, e o comunicador e o receptor devem ter o mesmo sistema de intermediação, pois, se assim não o fosse, o espírito se perderia. Para o autor,

> *o espírito de palavras decorre de uma habilidade na organização do material verbal empregado na expressão de um pensamento. É um procedimento de natureza lingüística que fornece ambigüidade ao enunciado, o qual sinaliza para duas vias interpretativas distintas. O que conta é a configuração da frase, sua feição. Sua primeira técnica é a condensação* (ALMEIDA, 1999, p. 46).

Teoricamente, qualquer pensamento pode ser expresso por um viés espirituoso, desde que encontre uma base adequada. E quando é subtraído o chiste de palavras, a ambigüidade que lhe dá sustentação passa a ser eliminada imediatamente.

Existe também o espírito de pensamento cujo desvio é relativo ao padrão lógico de comportamento e não ao desvio verbal. A principal técnica do espírito de pensamento é o deslocamento, cuja sideração provoca no ouvinte um estranhamento causado pela atitude surpreendente, como na história que se segue:

> *Um homem prático e econômico contou ao colega de trabalho que chegou em casa e foi até a cozinha cumprimentar sua mulher. Ao perceber que ela descascava cebolas e tinha os olhos encharcados, narrou uma história muito triste "para aproveitar as lágrimas"* (ALMEIDA, 1999, p. 46-47).

Por fim, outra técnica de espírito de pensamento é a representação indireta, que se dá quando se soma uma idéia à expressão de outra idéia, como nos casos da alusão, da metáfora e da omissão.

2.3. Humor e língua

No Brasil, Travaglia (1990 e 1992) e Possenti (1998) se dedicaram ao estudo do humor na língua. Segundo o primeiro, o humor desempenha na sociedade um papel social e político, exercendo certas funções, como, por exemplo, o ataque ao estabelecido ou à censura. Desse modo, o humor é o lugar de escapar à cultura, uma forma de mostrar outros possíveis padrões ocultos. Por meio do humor, pode-se descobrir quais as repressões de uma sociedade.

Em nossa sociedade, temos uma grande variedade de gêneros do humor, que em sua maioria são multimodais, ou seja, são constituídos pelos modos verbal, gráfico-visual, sonoro e de animação, como é o caso das charges animadas e dos cartuns.

Para o autor, a condição básica para a existência do humor é o conhecimento partilhado entre o produtor (humorista) e o receptor (leitor-ouvinte). Uma vez que os textos de humor criticam, agridem, desestruturam o que está estabelecido em uma determinada sociedade, pode-se dizer que normalmente eles têm um caráter regional ou nacional. Isso explica a dificuldade de um leitor-ouvinte, que não pertence à sociedade à qual o texto de humor foi produzido, atribuir-lhe um sentido.

Outro foco de sua pesquisa é a relação entre o humor e o riso. O autor defende a tese de que nem todo riso é provocado pelo humor. Para ele, o humor, além do compromisso com o riso no sentido mais amplo, permite a crítica, que seria impossível de existir de outro modo.

Com relação à presença da crítica no humor, é possível frisar também algumas considerações traçadas por Possenti (1998). Ele rebate a afirmativa de que o humor sempre teria uma função crítica. Para ele, o que é novo na piada é sua forma e não aquilo que ela diz. Muitas vezes, as críticas feitas por meio de piadas não são novidade, pois as piadas reproduzem discursos que já circulam de alguma maneira pela sociedade. Mas, por outro lado, a forma como essas críticas são feitas é diferente de como são feitas no discurso considerado *"sério"*.

Apoiando-se em Raskin, Possenti (1998) revela que um texto para ser humorístico exige algumas condições, a saber:

a) uma mudança do modo de comunicação *bona-fide* (co0nfiável) para o *não bona-fide* (não confiável) de contar piadas;
b) um texto considerado chistoso;
c) dois *scripts* (parcialmente) superpostos compatíveis com o texto;
d) uma relação de oposição entre os dois *scripts*;
e) um gatilho, óbvio ou implícito, que permite passar de um *script* para outro.

Vivendo em sociedade, não podemos agir, pensar ou dizer o que queremos em qualquer momento. Em determinados lugares, há uma predeterminação do que pode e deve ser dito. Na realidade, são muitas as vezes que deixamos escapar um comentário ofensivo ou o dizemos em tom de brincadeira ou piada. O humor, portanto, acaba abrindo um espaço para se dizer o que oficialmente não pode ser dito. Os discursos das crianças, dos loucos e dos bêbados são considerados

como não confiáveis (*não bona-fide);* já o discurso em que o falante é submetido a dizer a verdade é o *(bona-fide)* confiável.

No que se refere especificamente aos elementos lingüísticos, para Possenti (1998), no caso do humor em piadas, é possível classificar os mecanismos que são acionados para provocar o riso. Ele enfatiza que há casos em que as piadas acionam mais de um mecanismo simultaneamente.

Para o autor, as piadas mostram claramente que a língua é uma estrutura inacabada e que seu funcionamento exige uma contínua inter-relação entre fatores de ordem gramatical e de ordem social, cultural, ideológica e cognitiva.

As características da língua aparecem nas piadas por meio de enunciados concretos e proferidos pelos falantes; sendo assim, não necessitam ser criados novos objetos para experimentos-limites. Para melhor situar do que trata o autor, apresentamos alguns dos seus exemplos, de acordo com o nível:

a. fonético

> *"Sabe o que o passarinho disse pra passarinha?*
> *- Não.*
> *_ Qué danoninho?*"

Uma vez que a língua não existe separadamente da cultura e sociedade, na linguagem oral, às vezes, nós falantes suprimimos o uso do infinitivo de certos verbos. A piada citada mostra que o efeito produzido (a omissão do fonema "r") possibilita duas formas de leitura: "quer *danoninho"* ou *"que (r) da (r) no ninho"*

b. morfológico

> *"Peru, farofa e uma chuvinha por cima" (1)*
> *"Peru, farofa e o macho vinha por cima" (2)*

Sendo a segunda seqüência uma versão da primeira e considerando a seqüência sem divisão de palavras marcada na escrita (eomachovinha), o artigo masculino faz com que a pronúncia perca a ambigüidade. Porém, se a seqüência for escrita com o artigo feminino *uma* teremos, portanto duas possibilidades; a primeira com o acento em [má] teremos “e um macho vinha”, e a segunda; se o acento incidir em [úma] teremos “e uma chuvinha”.

c. Léxico

> *“Um conhecido especulador da bolsa, também banqueiro, caminhava com um amigo na principal avenida de Viena.*
> *Quando passaram por um café, disse:*
> *- Vamos entrar e tomar alguma coisa?*
> *Seu amigo conteve:*
> *- Mas, Herr Hofrat, o lugar está cheio de gente!”*

No exemplo acima, o duplo sentido da palavra “tomar” (‘beber’ e ‘apossar-se’) cria o efeito de humor e sustentando a tese de que a maioria dos banqueiros é de ladrão.

d. Dêixis

> *Duas “Cobras” olhando para o céu, numa noite estrelada:*
> *- Como nós somos insignificantes!*
> *- Você e quem?”*

Dêixis são formas lingüísticas cuja referência pode ser definida pelo contexto. A indeterminação dos dêiticos contribui para a produção do humor. No exemplo, obtemos duas possibilidades, sendo a primeira eu + você = nós e a segunda eu + outros de minha espécie.

e. sintaxe

> *- Sua mãe tá aí. Você não vai receber?*
> *- Receber por quê? Por acaso ela me deve alguma coisa?*

Percebemos que o verbo *receber* é recuperado em duas orações: na primeira, “você não vai receber sua mãe?”; na segunda, “receber minha mãe por quê?”.O verbo possui dois sentidos e com isso se alteram os seus complementos possíveis. Na segunda ocorrência, o complemento se refere a dinheiro ou algo que a mãe entregaria ao filho.

f. pressuposição

> *_ Preciso de um emprego. Tenho 15 filhos*
> *- E o que mais o senhor sabe fazer?*

A palavra *mais* introduz a pressuposição, pois fazer filhos faria parte do currículo de suas habilidades. É esse efeito que torna a piada engraçada.

g. inferência

> *Dialogo entre Hagar e Eddie Sortudo, personagens de uma tira: Eddie pergunta: - Hagar, o que significa a expressão “Os opostos se atraem”?*
> *Hagar responde: - Significa que você vai se casar com uma mulher bonita, inteligente e de grande personalidade.*

O leitor desse texto conclui que Hagar conhece os atributos de Eddie. Ele é solteiro, feio, burro e sua personalidade é pouco impressionante. Na interpretação de *oposto* e de *vai se casar*, concluímos que Eddie vai se casar com uma mulher que é oposta a ele.

h. conhecimento prévio

> *- Sabe quais são as comidas preferidas do Collor?*
> *- Quais?*
> *- Antes das eleições, lula e truta. Depois das eleições, tubarão e polvo.*

Para o entendimento dessa piada, o ouvinte deve acionar o seu conhecimento prévio sobre as palavras lula, truta, tubarão e polvo. *Lula* é o nome de um dos concorrentes de Collor para a eleição, além de ser o nome de um animal marinho

comestível. A palavra *truta* denomina um peixe, mas na linguagem informal é uma forma alternativa para designar ações ilícitas. *Tubarão* é um animal marinho, mas na linguagem informal significa pessoas ricas. *Polvo* é um animal, mas foneticamente tem semelhança com o vocáculo *povo*.

Antes das eleições, o candidato Collor disputava a presidência com Lula e para vencê-las teria se envolvido em *trutas*. Após as eleições, tendo sido eleito, tomou decisões que prejudicaram tanto os ricos (tubarão) quanto os pobres (povo). Durante o governo do presidente Collor, uma das primeiras mudanças em relação ao plano econômico foi bloquear a conta poupança de todos.

i. variação lingüística

> *Domingo à tarde, o político vê um programa de televisão. Um assessor passa por ele e pergunta:*
> *- Firme? O político responde:*
> *- Não. Sírvio Santos.*

A palavra *firme* possibilita a suposição de duas leituras. A primeira corresponde à idéia de um cumprimento informal e a segunda, funciona como uma variante regional da troca do r pelo l na palavra *filme*, o que é confirmado pelo uso de *Sírvio*, em vez de *Sílvio*.

O autor afirma ainda que o gatilho para a interpretação dos textos humorísticos se dá no nível lingüístico, mas que, para a interpretação desses textos, não nos baseamos apenas nesse elemento. O limite do lingüístico é extrapolado e o discurso intervém para que possamos compreender o efeito de sentido que a piada quer criar.

Com o objetivo de determinar aspectos relacionados com o humor, Travaglia (1990) estabelece um instrumental constituído por seis categorias:

a) quanto à **forma** de composição do humor: o narrativo, o descritivo e o dissertativo;
b) **objetivos** do humor: riso pelo riso, liberação, crítica social (política, de costumes, instituições, serviços, caráter ou tipo humano e governo) e denúncia;
c) humor quanto ao **grau de polidez:** humor de salão, sujo, pesado e médio.
d) humor quanto ao **assunto**: humor negro, sexual, social e étnico;
e) **código** utilizado na produção do humor: verbal e não-verbal;
f) o riso é provocado por **scripts** e por **mecanismos**.

No caso da última categoria, o grupo dos *scripts* é representado por: estupidez, estupidez/astúcia, ridículo, absurdo e mesquinhez. Já o grupo dos mecanismos é representado por: cumplicidade, ironia, mistura de lugares sociais, posições do sujeito, ambigüidade, uso de estereótipo, contradição, sugestão descontinuidade ou quebra de tópico, paródia, jogo de palavras, quebra-língua, exagero, desrespeito a regras conversacionais, observações metalingüística e violação de normas sociais.

Em nossa pesquisa, é relevante o conhecimento da teoria dos *scripts*, pois os estudiosos que aqui citamos se referiram seja à criação de ambigüidades no material verbal (ALMEIDA, 1990), seja à questão de desvio de comportamento, que podemos associar com ruptura de *scripts*. Eles afirmam que, para o entendimento de textos de humor, fazemos uso de estratégias que supõem o conhecimento de ações estereotipadas. O conhecimento de um *script* permite compreender num texto as relações temporais entre as diversas ações, assim podemos fazer antecipações e preencher as lacunas do texto.

Na atividade de leitura e interpretação de textos, assim como na de escrita, o leitor/autor coloca em ação estratégias que mobilizam conhecimentos que armazenamos na memória. Segundo Fávero (2000), os modelos cognitivos globais são blocos de conhecimentos utilizados no processo de comunicação e

representam de forma organizada nosso conhecimento prévio. Esse tipo de representação está organizado na memória numa unidade de saberes estereotipado. Como modelos cognitivos globais, temos: *frames*, esquemas, planos, *scripts* e cenários.

A teoria dos *frames* foi proposta por Minsky e refere-se ao conhecimento comum que temos sobre determinado aspecto, os quais geralmente são representados em situações estereotipadas, como, por exemplo, o Natal. Ao ativarmos na memória a palavra *Natal*, de imediato nos vêm à mente elementos como missa do galo, paz, amor, fraternidade, árvore de Natal, presentes, Papai-Noel etc. Dentre os elementos relacionados, não particularizamos nenhuma ordem ou seqüência, pois, em principio, os elementos fazem parte de um todo.

Os esquemas são seqüências ordenadas possíveis e fixas, como, por exemplo, a situação de um casamento, aniversário, acidente etc.

Planos são possibilidades em que se pode perceber a intenção do escritor ou do falante, como procedimentos para conseguir um emprego ou a organização por um adolescente de um plano para conseguir de seus pais permissão para sair à noite.

Scripts dizem respeito à especificação de papéis dos participantes de forma determinada, como, por exemplo, características de crianças ou adolescentes, na fase da infância ou da adolescência.

Cenário são situações que se estendem ao domínio da referência como a idéia de atos que acontecem num clube, escola, tribunal etc.

Neste capítulo, procuramos explicitar os aspectos relevantes do conto, a fim de definir as características que fazem de um conto um conto de humor, assim como apresentamos relações importantes entre a língua e a construção do humor,

conhecimento fundamental para o desenvolvimento de uma seqüência didática com esse gênero.

No próximo capítulo, trataremos dos fundamentos teóricos da seqüência didática.

CAPÍTULO III

SEQÜÊNCIA DIDÁTICA

Podemos dizer, sinteticamente, que uma seqüência didática implica um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito. Com base nos estudos de Schneuwly & Dolz (2004), neste capítulo apresentamos os princípios teóricos que embasam essa noção, tais como o seu caráter modular; as marcas de organização que caracterizam um gênero e sua relação com a estruturação da língua.

3.1. Princípios teóricos

Schneuwly e Dolz (2004, p. 96), ao tratarem de seqüência didática, reforçam a importância de desenvolver essa tarefa com base em gêneros textuais, inscritos em contextos de produção precisos, que proporcionam a elaboração de atividades variadas. Eles observam que no ensino de gênero é necessário considerar que o aluno precisa primeiro dominá-lo e só depois produzi-lo na escola ou fora dela. É necessário, então, que o estudante se aproprie das noções e das técnicas exigidas para o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Nesse sentido, sugerem, para o ensino de produção de textos, a organização de seqüências didáticas, que respondam simultaneamente a algumas exigências, tais como:

- proposição de uma concepção metodológica que englobe a totalidade da escolaridade obrigatória;
- centralização nas dimensões textuais da expressão escrita e oral;
- oferecimento aos alunos de um material pleno de referências, sejam eles escritos ou orais, para que possam se inspirar em suas produções;
- apresentação de modularidade que permita uma diferenciação do ensino;
- favorecimento à elaboração de projetos de classe.

Os autores argumentam que, no campo educacional, os professores devem levar em consideração as esferas pedagógicas, psicológicas e lingüísticas, no intuito de regular os processos de ensino e de aprendizagem, motivando os aprendizes a escrever ou tomar a palavra, a fim de maximizar suas chances pelos exercícios e pela diversificação das atividades.

No que se refere à esfera pedagógica, a avaliação deve ser do tipo formativa, em que os alunos podem ser motivados a elaborar seus textos, de acordo com o projeto comunicativo almejado. Na esfera psicológica, o trabalho deve ser centrado na produção de textos, não apenas em seu aspecto formal, mas em toda a sua complexidade contextual, visando à transformação do modo de falar e escrever dos estudantes e à ampliação de sua consciência de linguagem. Na esfera lingüística, o foco deve estar na utilização de instrumentos lingüísticos capazes de possibilitar a adequada construção de sentidos.

Nesse prisma, ressaltamos que, ao nos comunicarmos, somos instigados a nos adaptar à situação comunicacional, uma vez que, em um discurso escrito, não escrevemos do mesmo modo ao redigir uma carta de solicitação de um serviço a um órgão público ou um poema ou um conto, por exemplo. Por sua vez, em um discurso oral, não mantemos o mesmo padrão ao fazermos uma exposição diante de uma platéia ou quando conversamos com amigos em um restaurante.

Dessa forma, o trabalho de ensino com gêneros deve compreender a análise de suas especificidades, verificando-se a situação de comunicação em que se inserem os conteúdos veiculados por meio dele; sua estrutura e as seqüências que a compõem; a adequação da linguagem utilizada aos propósitos comunicativos.

Uma vez que os gêneros sempre se acham ancorados em alguma situação concreta, é plausível partirmos de situações esclarecedoras para trabalhar a produção textual, pelo fato de o texto ser um evento singular, situado em um

contexto de produção (seja ele oral ou escrito). No ensino convém partirmos de uma situação e identificarmos alguma atividade a ser desenvolvida para que seja iniciada uma comunicação, pois, embora os gêneros se diferenciem uns dos outros, trazem em si certas regularidades que permitem uma sistematização.

3.1.1. Modularidade e diferenciação entre o oral e o escrito

Na utilização das seqüências didáticas, a modularidade é um princípio que destaca os processos de observação e descoberta, distanciando-se da abordagem naturalista ou impressionista de visitação, inscrevendo-se em uma perspectiva construtivista e interacionista que propõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas, adaptáveis às necessidades particulares dos grupos de alunos. Schneuwly e Dolz (2004, p. 110-111) afirmam que

> *a modularidade deve ser associada à diferenciação pedagógica, pois levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes representa, atualmente, um desafio social decisivo. As diferenças entre os alunos, longe de serem uma facilidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação.*

Desse modo, a adaptação das seqüências às necessidades dos alunos exigirá do professor a escolha de atividades indispensáveis para a realização da continuidade dos módulos, para a análise das produções em função dos objetivos e das características do gênero, para a elaboração de um trabalho mais aprofundado e para intervenções diferenciadas como forma de prevenção em casos de insucesso. Além disso, o educador deve considerar as diferenças fundamentais que decorrem da materialidade do objeto escrito ou oral: a possibilidade de revisão, a observação do próprio comportamento e a observação de textos de referência.

Em relação ao texto escrito, os autores explicam que apenas a produção final deve ser corrigida, pois o texto permanece provisório enquanto estiver sendo submetido a um trabalho de reescrita, por isso o aluno deverá entender que

aprender a escrever também significa aprender a reescrever. Nesse caso, a estruturação da seqüência didática permitirá tal aprendizagem.

Eles enfatizam que a atividade de preparação para a escrita é intensa: à medida que os estudantes desenvolvem os módulos vão dominando as habilidades e competências necessárias para a produção do texto. Nesse processo, exterioriza-se o comportamento de linguagem, e este, sendo permanente, torna-se observável como objeto exterior no qual o próprio olhar se orienta, permitindo reflexão sobre a maneira de escrever um texto.

Quanto ao texto oral, Schneuwly e Dolz (2004) destacam que o que se diz está dito, por isso o processo de produção e o produto constituem um todo. Durante a produção na oralidade, é preciso ter controle sobre o próprio comportamento, criar automatismos, como preparar a fala por meio da escrita, e considerar o texto oral como produto de uma preparação aprofundada que não supõe variações devidas aos imprevistos da comunicação em ato. Nesse contexto, para se tornar observável o comportamento, será preciso utilizar a gravação, que tem a capacidade de transformar a fala em um objeto que o produtor e o ouvinte poderão ouvir novamente e sobre a qual poderão formular hipóteses a serem verificadas.

Na observação dos textos de referência, tanto na modalidade oral quanto na escrita, os alunos deverão avaliar o comportamento de linguagem dos outros. Isso lhe possibilitará a execução de uma análise aprofundada, que poderá ser comparada e criticada por se tratar de um objeto estável.

3.1.2. Estruturação da língua

As seqüências didáticas visam a aperfeiçoar as práticas de escrita e produção oral; estão centradas na aquisição de procedimentos e práticas, ao mesmo tempo em que se constituem um lugar de intersecção entre as atividades de expressão e

de estruturação. Assim, a perspectiva adotada na seqüência textual deverá levar em consideração os diversos níveis do processo de elaboração de textos, a fim de complementar outras linguagens. Os autores asseveram que

> *(...) as seqüências didáticas poderão propor numerosas atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades lingüísticas. O procedimento é comparável ao que é utilizado nas atividades de estruturação, mas ele diz respeito a objetos particulares cujo funcionamento só assume um significado pleno no nível textual* (Schneuwly e Dolz , 2004, p. 114*).*

Nesse âmbito, o trabalho deverá ser baseado nas marcas de organização que caracterizam um gênero, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalidade dos enunciados, nas unidades que permitam indicar uma mesma realidade ao longo de um texto, no modo como deverão ser inseridos os discursos indiretos e no emprego dos tempos verbais.

Sobre o assunto, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que no plano da sintaxe costumam aparecer algumas dificuldades para os alunos como, por exemplo, o uso de frases incompletas, uma certa falta de criatividade na construção das frases, pontuação deficiente e o uso de mais de coordenação do que subordinação, o que demonstra uma dificuldade de ordem cognitiva na hierarquização dos elementos.

No que tange à ortografia, as dificuldades encontradas não têm a ver com a questão dos gêneros textuais, ainda que certas unidades lingüísticas sejam mais freqüentes em certo gênero de texto e favoreçam grafias inadequadas, pois as regras de ortografias não são as mesmas em todos os textos. Se os alunos cometerem muitas inadequações quanto mais escreverem, não se deverá, por isso, renunciar a propor-lhes que escrevam os textos para ensinar-lhes as regras elementares de ortografia, pois muitas vezes os erros proporcionam ao professor ter uma idéia mais precisa da escolha das noções a serem estudadas ou revistas de sua parte no momento consagrado exclusivamente à ortografia. Sobre isso, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que

> *sem querer negar a importância da ortografia, é necessário atribuir-lhe seu devido lugar: um problema de escrita, sem dúvida, mas que, como tal, deve ser tratado, de preferência, no final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais. Isso não só permite centrar os esforços em problemas textuais, mas também evita sobrecarregar o aluno com a correção de palavras ou de passagens que serão suprimidas* (Schneuwly e Dolz , 2004, p. 118).

Assim, o aluno não poderá perder de vista o sentido do trabalho por causa de inadequações ortográficas, cabe ao professor ficar atento para não ser atraído por tais inadequações. Sua atenção deve se voltar para a coerência do conteúdo, a organização geral, a coesão entre as frases, a adaptação da linguagem para a situação de comunicação, entre outros.

Diante disso, a aprendizagem da expressão não pode ser vista como um procedimento solitário, mas como parte de um conjunto de aprendizagens específicas de gêneros textuais variados, pois acreditamos que não é porque se domina o processo de escrita de um texto narrativo que se domina o processo de escrita de um texto explicativo, por exemplo. Cada texto ensinado deve ser adaptado às suas peculiaridades, ainda que possam ser agrupadas em função de algumas regularidades lingüísticas, como ilustrado no quadro que se segue:

Tabela 1: Aspectos tipológicos

Domínios Sociais de Comunicação	**Capacidades de Linguagem Dominante**	**Exemplos de Gêneros Orais e Escritos**
Cultura literária ficcional	**NARRAR** *Mimeses* da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	**RELATAR** Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho *Curriculum vitae* Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico

Discussão de problemas sociais e controversos	**ARGUMENTAR** Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	**EXPOR** Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumos de textos “expositivos” ou “explicativos” Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	**DESCREVER AÇÕES** Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Schneuwly e Dolz, 2004, p. 121.

Schneuwly e Dolz (2004) lembram que a classificação dos gêneros não é estanque, pois não se pode classificá-los de maneira absoluta. O agrupamento de gêneros visa ao desenvolvimento da expressão oral e escrita e leva em conta a sua diversidade e especificidade,

3.1.3. Progressão com base nos ciclos/séries

Os princípios da progressão levam em conta os objetivos de aprendizagem nos domínios das situações de comunicação, da organização global do texto e do emprego das unidades lingüísticas. A cada ciclo/série poderão surgir novos objetivos de aprendizagem, como: opinar com um mínimo de sustentação,

hierarquizar uma seqüência de argumentos, escolher um plano de texto adaptado à situação e antecipar e refutar posições contrárias.

Desse modo, o aluno pode exercitar a produção de gêneros, escrevendo textos diferentes em vários gêneros públicos e comparar o que aprendeu. Portanto,

> *(...) a escolha dos gêneros tratados de acordo com os ciclos/séries justifica-se pela idéia de que a aprendizagem não é uma conseqüência do desenvolvimento, mas, ao contrário, uma condição para ele. O desenvolvimento da expressão oral e escrita é ativado pelo ensino-aprendizagem de diferentes gêneros, iniciado, precocemente, graduado no tempo de acordo com os objetivos limitados e realizado em momentos propícios, isto é, quando a intervenção do professor e as interações com outros alunos pode gerar progresso* (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 124).

Nossa experiência no Ensino Fundamental nos mostra que a produção de textos não é tarefa simples, sendo um processo lento e gradual no âmbito da aprendizagem. Para nos certificarmos do domínio dos principais gêneros nesse contexto, propomos-nos à iniciação precoce com objetivos que se adaptem às primeiras etapas. Também retomamos os mesmos gêneros em etapas anteriores, evitarmos a repetição e propormos níveis diferentes de complexidade, pois cada gênero poderá ser abordado em diferentes níveis, sendo trabalhados em diferentes etapas do ensino fundamental, com objetivos graduados do ponto de vista da organização e da construção de personagens típicas. Depois de um certo espaço de tempo e sob nova perspectiva poderão e deverão ser retomados os objetivos já trabalhados para que a aprendizagem seja assegurada.

3.2. Seqüências didáticas

Conforme explicitamos anteriormente, seqüência didática é o nome dado ao conjunto de atividades organizadas sistematicamente para a apreensão de um gênero textual oral ou escrito. Conforme explica Schneuwly (2004, p. 51), trata-se de “uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”, que propicia o contato dos

alunos com os gêneros textuais, para que possam reconstruí-los e deles se apropriarem.

Ao elaborarmos um projeto desse tipo, precisamos tomar cuidado para que a concretização da proposta na forma de material didático não se torne estática e nem se desvie do princípio em que a proposta se baseia, daí ficarmos atentos a alguns pontos de ordem metodológica: em primeiro lugar, o professor deve levar em conta os agrupamentos a que pertencem os gêneros com os quais irá trabalhar, reservando espaço para trabalhar a modalidade oral, caso o gênero seja da modalidade escrita. Em segundo lugar, ele deve considerar os objetivos do programa de cada série e do grau de dificuldade dos aprendizes e, por fim, deverá observar se o gênero selecionado está de acordo com o interesse do aluno.

Em síntese, o professor deve ter em mente que a reconstrução de um gênero textual acontece por meio da interação de três fatores: “as especificidades dos gêneros textuais que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem do aluno e as estratégias de ensino propostas pela seqüência didática” (SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

No que diz respeito às especificidades de um gênero, o educador precisa dar enfoque à situação de comunicação em que se inserem os conteúdos veiculados por meio dele, à sua estrutura e às seqüências que o compõem, bem como à linguagem utilizada. Quanto às capacidades de linguagem do aluno, o professor deve observar se ele é capaz de reproduzir um gênero disponível em um determinado ambiente social. Por fim, no que se refere às estratégias de ensino propostas pela seqüência didática, o professor deve realizar intervenções que proporcionem um melhor desempenho dos alunos em uma situação de comunicação específica.

Conseqüentemente, as atividades em sala de aula deverão determinar a tarefa proposta pelas seqüências, e não o material didático à disposição. Uma análise feita pelo professor nas produções iniciais dos alunos poderá permitir-lhe escolher as atividades que melhor lhes convêm. Neste trabalho, conforme mencionamos, privilegiamos o gênero *conto de humor*, uma vez que, de modo geral, está presente no cotidiano dos estudantes e, portanto, pode propiciar maior motivação e envolvimento em seu processo de aprendizagem.

Mas o trabalho com seqüências didáticas pode ser realizado com gêneros que os alunos não dominam ou dominam pouco; proporcionando-lhes acesso a práticas novas práticas de linguagens, que não fazem parte do seu dia-a-dia.

Em relação ao trabalho com seqüência didática, Marcuschi (2008, p. 213) afirma que, na ótica escolar, os gêneros são tidos como unidades concretas nas quais se deve dar o ensino. Levando-se em conta a oralidade e a escrita, o ensino de gêneros textuais pode ser feito de forma ordenada, distribuindo-se ao longo de todas as séries do ensino fundamental. O autor afirma que

> *a idéia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitem reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.*

Segundo o autor, o objetivo do trabalho com seqüências didáticas é oferecer ao estudante condições que o auxiliem a completar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero.

Schneuwly e Dolz (2004) observam que uma seqüência didática deve apresentar a seguinte estrutura: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo *n*, produção final. A seguir, explicitamos cada uma delas.

Apresentação da situação

Na apresentação da situação, o professor expõe aos alunos o projeto de comunicação a ser realizado, preparando-os e envolvendo-os para a produção inicial, que consiste na primeira etapa do trabalho. O gênero que será abordado, o público para quem se dirigirá a produção, a forma que ela assumirá e quem participará dela são fatores que precisam ficar claros para o estudante no momento da apresentação. Tal iniciativa pode levar os alunos a refletir sobre o gênero selecionado, permitindo-lhes uma participação ativa na construção do projeto.

Produção inicial

Apresentada a situação, os alunos deverão elaborar um texto oral ou escrito que permitam ao professor avaliar as representações que têm da atividade proposta, bem como as capacidades que já adquiriram. Desse modo, o educador poderá adequar os exercícios seguintes às possibilidades reais e às dificuldades de uma turma.

Segundo Guimarães (2005), uma primeira produção sobre o gênero proposto permite ao professor obter um diagnóstico e verificar os problemas encontrados na construção do gênero. Isso lhe permite desenvolver algumas atividades que darão suporte para a resolução dos problemas. A primeira produção do aluno pode ser comparada com sua produção final; assim, o professor poderá verificar o avanço da escrita do aluno, estabelecendo um processo de avaliação diagnóstica e contínua.

Módulos

Os módulos são usados para se trabalhar os problemas que surgirem na primeira produção e podem oferecer aos alunos os instrumentos necessários para a superação de suas dificuldades.

Nessa etapa, a produção do texto oral ou escrito se decompõe para abordar os diferentes elementos que a envolve. Trata-se de um processo complexo, com vários níveis que funcionam simultaneamente na mente do aluno e cada um dos níveis apresenta-se em um problema específico de cada gênero. Existem quatro níveis principais na produção de textos que devemos distinguir:

- representação da situação de comunicação, na qual o aluno deverá fazer uma imagem mais próxima possível do destinatário do texto; delinear a finalidade que pretende atingir; conscientizar-se de sua posição como autor (ou locutor) no gênero visado;

- planejamento do texto, pelo qual o aluno deverá estruturar sua produção seguindo um plano que dependerá da finalidade almejada ou do destinatário que pretenderá atingir – cada gênero se caracteriza por uma estrutura convencional;

- elaboração dos conteúdos, fase em que o aluno deverá conhecer as técnicas de elaboração ou criação dos conteúdos;

- realização do texto, em que o aluno deverá escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever, utilizando um vocabulário adequado a uma dada situação, variando os tempos do verbo em função do tipo e do plano do texto, utilizando-se de organizadores de texto para estruturar ou introduzir argumentos.

Os módulos devem propiciar a apresentação de atividades diversificadas, que permitam ao estudante o acesso às noções e aos instrumentos, por diferentes vias, a fim de aumentar as chances de sucesso. Nessas grandes categorias de atividades e de exercícios, podemos distinguir três mais importantes:

(a) elaboração de uma linguagem comum para que se possa falar dos textos, comentando e criticando, sejam os próprios textos, sejam os dos outros colegas. Isso poderá ser feito ao longo de toda a seqüência, especialmente no momento da elaboração dos critérios explícitos para a produção de um texto escrito ou oral;
(b) as atividades de observação e de análise de textos orais ou escritos, fabricados ou autênticos, para evidenciar alguns aspectos do funcionamento textual, a fim de constituir o ponto de referência indispensável de toda aprendizagem eficaz da expressão. Isso poderá ser feito a partir de um texto completo ou de parte dele. Tais atividades podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes;
(c) As tarefas simplificadas de produção de textos, que poderão permitir aos estudantes o descarte de certos problemas de linguagem, conforme os níveis diferentes de produção. Podemos citar entre as tarefas a reorganização do conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, a elaboração de refutações com base em uma resposta dada ou a inserção de uma parte que faltar em determinado texto.

Para Schneuwly e Dolz (2004), ao realizarem os módulos, os alunos aprenderão a falar sobre o gênero abordado, adquirirão um vocabulário e uma linguagem técnica que será comum para toda a classe e ao professor. Soma-se a isso o fato de que construirão progressivamente conhecimentos sobre o gênero, e ao mesmo tempo, aprenderão a linguagem comunicável de modo a favorecer uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento. Para os autores,

> (...) esse vocabulário técnico e as regras elaboradas durante as seqüências poderão ser registrados numa lista que resuma tudo o que foi adquirido nos módulos. Essa lista poderá ser construída ao longo do trabalho ou elaborada num momento de síntese, antes da produção final; ela poderá ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor. Independentemente das modalidades de elaboração, cada seqüência deverá ser finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de lista de constatações ou de lembrete ou glossário (Schneuwly e Dolz , 2004, p. 106).

Assim, ao levarmos em conta que a língua se dá nos gêneros e nas interações discursivas entre interlocutores nas situações de linguagem, podemos propor novos modos de ensino-aprendizagem em que o estudante trabalhe com a escrita, leitura e reflexões metalingüísticas conduzidas pelo gênero escolhido como, por exemplo, o gênero de humor, foco de análise deste trabalho.

Produção final

A última etapa da seqüência é a produção final, na qual o aluno coloca em prática tudo o que aprendeu sobre o gênero estudado. Nesse momento, o documento de síntese ganha maior importância, pois pode proporcionar maior controle sobre o processo de aprendizagem, por meio da reflexão sobre o que se aprendeu e sobre o que ainda terá de ser realizado. Tudo isso servirá de instrumento de regulação e controle do comportamento do produtor do texto durante a revisão e a escrita e, ainda, permitirá que se faça uma avaliação dos progressos realizados no domínio trabalhado.

Na produção final, o professor poderá realizar uma avaliação do tipo somativa, com critérios elaborados ao longo da seqüência. Isto é, o professor avalia o que o aluno apreendeu, se seus conhecimentos durante o desenvolvimento das atividades foram efetivos, se houveram progressões, desde o início do projeto até a produção final. Vale ressaltar que, o tipo de avaliação proposta pelo professor deve ser revelada e justificada aos alunos, para que eles possam reconhecê-las e levá-las em consideração.

CAPÍTULO IV

UMA PROPOSTA DE SEQÜÊNCIA DIDÁTICA

Para a elaboração da seqüência didática com contos de humor, que será apresentada neste capítulo, consideramos, além das noções teóricas subjacentes aos postulados de Dolz & Schneuwly (2004) e os postulados apresentados anteriormente, o trabalho de Guimarães (2005), que trata da didatização do ensino de gênero e no qual ela mostra resultados da elaboração e aplicação de uma seqüência didática para o ensino do gênero conto de fadas (narrativa maravilhosa), na perspectiva teórica do interacionismo sociodiscursivo.

Nessa perspectiva, os gêneros são reconhecidos como práticas sociais da linguagem e, desse modo, a autora parte da concepção bakhtiniana de que a utilização da língua se dá por meio de enunciados que refletem as condições específicas do contexto comunicacional em que se inserem pelo conteúdo, pela forma, pelo estilo e pela construção composicional. Com base em tais considerações, apresentamos uma proposta de seqüência didática para o ensino do gênero conto de humor para os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, cujos alunos se inserem na faixa etária de 13 a 15 anos.

Conforme vimos[1], uma seqüência didática é constituída por um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito e tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar certo gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de maneira mais adequada, tendo em vista a situação comunicativa. Geralmente, os gêneros escolhidos para o desenvolvimento dessas atividades são aqueles que o estudante não domina (Schneuwly e Dolz, 2004).

Planejamos uma seqüência didática com o gênero conto de humor, no intuito, entre outros aspectos, de auxiliar o aprendiz no desenvolvimento de seu senso crítico, já que, conforme explica Coelho (1987), a sátira, muitas vezes presente em contos de humor ou gêneros do humor, pode levar a uma leitura crítica da realidade. Além disso, consideramos o fato de que, de modo geral, a escola tem enfrentado muita dificuldade em motivar o aluno para as atividades de leitura e

[1] Cf capítulo três.

escrita de textos e, por essa razão, escolhemos um gênero em que os alunos apresentam menos dificuldade, em especial porque está relacionado com o humor.

Esta pesquisa está delimitada à proposta de uma seqüência didática para o ensino do gênero conto de humor. Não nos propusemos a fazer a aplicação da seqüência em sala de aula neste momento, mas obviamente nosso objetivo é propor à escola em que atuamos que o grupo de docentes de Língua Portuguesa a aplique, para que ela possa ser avaliada pela equipe e venha a ser melhorada e adaptada de acordo com a realidade de cada turma e de cada ano, sendo depois ampliada com outros gêneros textuais.

Com a seqüência didática que propomos, pretendemos propiciar ao aluno:

- a observação da língua em seu contexto de uso, reveladora de aspectos sociais, históricos, políticos e ideológicos;
- o reconhecimento de que a língua se adapta às situações de comunicação e, desse modo, não funciona sempre da mesma maneira;
- a constatação de que os gêneros textuais definem o que se pode dizer, por meio da forma, do estilo e da construção proposicional.

O desenvolvimento da seqüência é proposto em duas partes, sendo a primeira constituída por uma fase de aquecimento, uma de apresentação da situação e por uma produção inicial do conto de humor e a segunda, por oficinas que culminam na produção final do conto de humor. Nessa última, por meio de atividades realizadas em oito oficinas, possibilitamos ao aluno a identificação das características de alguns diferentes textos de humor (piada, charge e crônica) e, especificamente, das do gênero conto de humor.

Um aspecto de extrema relevância a ser considerado é que cada oficina proposta deve ser concretizada em várias aulas, dependendo do ritmo da classe e do seu

avanço nas atividades realizadas. Do mesmo modo, é fundamental registrar que as atividades propostas servem como um guia para o professor, sem evidentemente a pretensão de esgotarmos todas as possibilidades de trabalho. O docente precisa ter os conhecimentos teóricos que lhe permitam ampliar as atividades; propor outras sempre que detectar dificuldades dos alunos e fazer qualquer ajuste que considere necessário tendo em vista o desempenho da turma. Pode, inclusive, propor determinadas atividades para um aluno ou grupo de alunos que revele um desempenho abaixo do esperado, ou seja, um desempenho que inviabilize o aproveitamento das oficinas seguintes.

A seqüência didática proposta está assim organizada:

SEQÜÊNCIA DIDÁTICA

Parte 1	Fazendo um aquecimento Apresentando o projeto Escrevendo um conto de humor em duplas	
Parte 2	Oficina 1	Trabalhando com outros gêneros do humor: a piada
	Oficina 2	Trabalhando com outros gêneros de humor: a charge
	Oficina 3	Trabalhando com outros gêneros de humor: a crônica
	Oficina 4	Caracterizando o conto de humor (A)
	Oficina 5	Caracterizando o conto de humor (B)

	Oficina 6	Caracterizando o conto de humor (C)
	Oficina 7	Lidando com elementos lingüísticos e construção de sentidos no conto de humor
	Oficina 8	Escrevendo um conto de humor

PARTE 1

A parte 1 da seqüência didática é composta de três fases*: fazendo um aquecimento, apresentando o projeto e escrevendo um conto de humor em duplas.*

Fazendo um aquecimento

Nessa fase, propomos que se faça a preparação dos estudantes para o início da seqüência didática. O professor pode escolher dois ou três contos de humor para serem lidos em sala de aula. A escolha deverá recair em contos que retratem situações contemporâneas, nas quais o humor transpareça com sutileza, em narrativas leves e descompromissadas, marcadas pela inteligente construção de personagens, de conflito e da ambientação da história.

Uma outra possibilidade é solicitar aos alunos que tragam textos curtos com histórias engraçadas escolhidos por eles mesmos em casa, na internet ou na biblioteca da escola ou do bairro. Nesse caso, o professor terá de fazer uma seleção prévia dos textos, verificando quais são contos de humor.

Feita a leitura dos contos de humor, sugerimos que, por meio de conversas informais e discussões em sala de aula, o professor leve os alunos a denominar adequadamente o gênero e os conduza ao levantamento das características do gênero, com pouquíssima intervenção expositiva do docente nessa fase, uma vez que o objetivo é fazer a sistematização do que a turma sabe sobre o gênero, socializando esse conhecimento, de maneira breve, para que possam ter o instrumental mínimo para a produção inicial – que é diagnóstica - do conto de humor.

Para se inteirar sobre o que os alunos sabem sobre esse gênero, o professor pode propor perguntas como[2]:

a) para vocês, o que é *conto*?

b) que tipos de contos vocês acham que existem?

c) que contos vocês já leram e que marcaram vocês? por quê?

d) vocês lembram de contos de fadas?

d) vocês já leram um conto de humor antes?

e) que elementos podemos encontrar nesse tipo de conto?

f) que diferenças vocês acham que existem entre um conto de humor e um conto de fadas?

Em relação tanto à pergunta *e* quanto à *f*, citamos o conto de fadas como exemplo porque sabemos que, de modo geral, os alunos o conhecem. No entanto, o professor necessitará adequar a pergunta de acordo com o perfil da turma de alunos, podendo citar outros tipos de contos. No caso do conto de fadas, as diferenças entre ele e o de humor, por serem bem marcadas, podem levar os alunos mais rapidamente a um levantamento mais eficiente das características

[2] Em todas as oficinas, fazemos sugestões de perguntas que devem ser ampliadas ou melhoradas pelo professor, de acordo com a turma (o conhecimento que possui do tema, por exemplo).

que não estão presentes de modo geral nos contos de humor, mas são freqüentes em contos de fadas.

Apresentando o projeto

Trata-se do momento em que o professor apresenta o projeto de comunicação aos alunos. Ele explica que o projeto está dividido em duas partes e fala de cada uma delas. Mostra que estudarão o gênero *conto de humor*, por meio de atividades realizadas em oficinas que irão possibilitar a identificação das características de alguns diferentes textos de humor e, especificamente, das do gênero conto de humor e, no final, a produção de um conto de humor. Precisa também esclarecer que, para o estudo do conto de humor, serão trabalhados os gêneros do humor piada, charge e crônica.

Escrevendo um conto de humor em duplas

O docente solicita aos alunos que produzam, em duplas, um conto de humor, remetendo-se às informações socializadas na etapa de *aquecimento.* A organização da atividade em duplas pode permitir que o aluno continue aprofundando associações e amplie seus conhecimentos na interlocução com seus colegas, o que dá continuidade ao proposto na fase de aquecimento.

Nessa etapa, o professor também não expõe as características do conto de humor, mas apenas sistematiza, por meio do resultado da avaliação que fará dos contos de humor produzidos, o que os alunos já sabem, pois o objetivo é diagnosticar o que os alunos conhecem sobre o gênero em estudo para, então, explorar na seqüência didática os aspectos que os alunos desconhecem sobre o conto de humor

O papel do professor é fundamental nessa fase – como, de resto, em todas elas -, uma vez que, em razão do resultado da avaliação diagnóstica das produções dos

alunos, ele adequará todo o restante da seqüência didática aqui proposta, de acordo com o que os alunos já conhecem, o que eles precisam aprender, as possibilidades reais de aprendizagem e as dificuldades da turma, aspectos esses que serão detectados na produção inicial, mas que serão confirmados ou ampliados no próprio decorrer das oficinas.

Conforme explica Guimarães (2005), essa primeira produção poderá ser comparada mais adiante, quando os alunos escreverem uma produção final, com o objetivo de se verificar os avanços dos alunos na escrita do gênero, estabelecendo-se, então, um processo de avaliação contínua.

PARTE 2

A parte 2 da seqüência didática está organizada em oito oficinas. Iniciamos com o trabalho com os gêneros de humor piada, charge e crônica para, posteriormente, desenvolvermos o trabalho especificamente com o conto de humor, com o objetivo de levar o aluno a se familiarizar com o efeito de sentido de humor provocado por elementos lingüísticos orais e escritos e por elementos não verbais em alguns gêneros que se relacionam com o conto de humor, mas que são diferentes desse último.

Consideramos esse trajeto importante para que o aluno tenha condições de perceber que há regularidades em gêneros diferentes e, principalmente, para que ele observe que textos do seu cotidiano são valorizados pela escola, como é o caso, por exemplo, de piadas, charges e história em quadrinhos, embora esse último não seja abordado na seqüência didática que propomos.

Oficina 1 – Trabalhando com outros gêneros de humor: a piada

Partindo do princípio de que existem várias formas de se produzir o humor (contando uma piada, escrevendo uma crônica ou um conto de humor), é importante que o professor explore também a modalidade oral da língua, solicitando aos alunos a exposição oral de uma piada. Isso lhe possibilitará mostrar que os textos orais se diferenciam dos textos escritos porque são produzidos em condições diferentes. O professor poderá dividir a classe em grupos que terão como tarefa trocar informações sobre piadas e anedotas e escolher um aluno do grupo para fazer a apresentação oral para a classe.

A atividade tem por objetivo verificar se os alunos utilizam a linguagem adequada e a entonação necessária, por exemplo, para realizar a tarefa solicitada pelo professor, inferindo as possíveis intenções do autor do texto. Também é importante trabalhar a linguagem não verbal e sua relevância para determinadas piadas.

Após a exposição de cada aluno, espera-se que o professor faça intervenções para verificar a interpretação dos textos recontados pelos alunos, perguntando de que forma está presente o humor, a fim de levar, sempre que possível, os alunos a realizarem as inferências necessárias e a ativação necessária dos conhecimentos prévios.

Esta oficina também consiste na apresentação de piada(s) escrita(s), para que os alunos possam trabalhar mais detidamente com mecanismos lingüísticos que levam à produção do chiste. Desse modo, terão mais subsídios para produzir um conto de humor, visto que, conforme mencionamos no capítulo 2, as piadas constituem exemplos autênticos que podem servir para estudar os mecanismos internos de uma língua no nível fonológico, morfológico, lexical, entre outros (POSSENTI, 1998).

O professor pode dividir a classe em grupos e pedir para que observem como se constitui o humor em piadas, como no exemplo a seguir:

> *Paciente: - Doutor, socorro! Um cachorro mordeu minha perna!*
> *Médico: - Meu amigo, o senhor não sabe que eu só atendo das 2 às 6?*
> *Paciente: - Eu sei, quem não sabe é o cachorro.*
>
> Fonte: *Revista Veja*. São Paulo, abril 1993.

Percebemos que, nesse pequeno texto, está presente uma linguagem clara e objetiva, em que o humor foi criado com base em uma situação imprevista no seu desfecho. Trata-se de um texto em que é possível dar início ao trabalho de leitura com o uso de noções como *scripts.*

O leitor, de acordo com o seu conhecimento de mundo, ativa imediatamente o *script* médico/paciente por meio das pistas lexicais *doutor, médico, paciente.* No contexto, uma pessoa que foi mordida por um cachorro necessita de cuidados médicos, assim nada interferiu no *script paciente*, pois isso remete a uma situação comum. Em relação ao *script médico*, não há nenhuma interferência, já que os profissionais escolhem sua carga horária ou a cumprem de acordo com a necessidade do hospital ou consultório onde prestam serviços.

Para o entendimento do texto, percebemos que o sentido humorístico está representado por uma expressão verbal inusitada proferida pelo paciente: *"Eu sei* (do horário de atendimento do profissional)*, quem não sabe é o cachorro",* pois, quando o leitor ativa seus conhecimentos de que o cachorro é um animal irracional, e de que então o animal obviamente não teria condições de saber se o horário para morder sua vítima era ou não adequado.

Reafirmamos a tese de Almeida (1999) de que todo indivíduo tem um padrão de comportamento relativo ajustado às atitudes em geral. O efeito cômico surge de um desvio de comportamento e, em geral, os personagens não têm consciência do seu comportamento enrijecido: quanto maior for o enrijecimento e a falta de consciência do personagem, o efeito cômico se revelará com mais intensidade.

Nessa atividade, o objetivo é esclarecer aos alunos como a falta de controle da situação pode contribuir para a construção do humor. Ao se apropriarem dos elementos que levam à produção do chiste, eles poderão desenvolver de modo mais adequado o conto de humor na produção final desta seqüência didática.

Também na oficina com piadas, o professor pode trabalhar os vários aspectos lingüísticos utilizados para provocar o humor, como foi desenvolvido por Possenti (1998) e Travaglia (1990 e 1992) e explicitado no capítulo 2, no item em que tratamos da relação entre humor e língua.

Oficina 2 –Trabalhando com outros gêneros de humor: a charge

Sugerimos, para uma melhor apreensão da linguagem de humor, trabalhar com a charge que têm como finalidade produzir o riso. A habilidade que pode ser trabalhada nesta oficina, entre outras, é a identificação dos efeitos de sentido que uma palavra ou expressão pode provocar. O professor pode trabalhar a importância de considerar os elementos contextuais na leitura do texto, para produzir sentido.

Sugerimos que o docente solicite com antecedência aos alunos que perguntem aos pais, parentes e vizinhos, assim como aos próprios professores de sua escola sobre experiências ruins e boas com serviço de telemarketing e de atendimento ao consumidor e que anotem as respostas obtidas para relatar aos colegas em sala de aula. Depois de feitos os relatos, o professor solicita aos alunos que leiam a charge que selecionamos:

Fonte: *Folha de S. Paulo*, julho 2008.

Depois da leitura, sugerimos que o professor conduza os alunos, por meio de perguntas que permitam o desenvolvimento do raciocínio (com base no que viram na charge), a perceberem que se trata de um gênero que pode fazer uso de mais de uma linguagem: a verbal e a visual, ou seja, um gênero que se configura como um desenho humorístico que pode ou não ser acompanhado de texto verbal e que, geralmente, critica um fato ou um acontecimento específico abordando temas sociais, econômicos ou políticos, isto é, fatos do cotidiano.

Nessa atividade, sugerimos que o professor revise com os alunos os conceitos de linguagem verbal e não-verbal, de inferência para a produção de sentido e de ambigüidade, levando-os a perceber que, no caso da charge usada, tanto o texto escrito quanto as imagens são relevantes.

Como o texto evidentemente não contém todas as informações necessárias e há lacunas que devem ser preenchidas para a sua interpretação, devem ser considerados dois aspectos relevantes, que podem ser apresentados num primeiro momento do seguinte modo:

- contexto: o setor de atendimento ao consumidor de uma empresa, em que um telefone de cor vermelha apresenta-se disponível para receber chamada;

- situação: consumidor/funcionário faz uma ligação e está cansado de tanto esperar para ser atendido; além disso, é pressionado pelo seu chefe para executar a tarefa que lhe foi atribuída.

Numa primeira leitura, que consideramos ser possível de ser feita pelos alunos, o contexto e a situação apresentam a idéia de que o serviço de atendimento ao consumidor no país está caótico e o consumidor/funcionário não consegue completar a ligação para transmissão de suas mensagens.

A ambigüidade é um importante recurso da língua que permite ao leitor atribuir ao significado de uma palavra duplo sentido. Na charge, a palavra que nos remete a um sentido duplo é “quase”. O funcionário/consumidor, ao responder para seu chefe, remete-nos à idéia de que seu objetivo não foi totalmente cumprido, mas estaria perto de ser.

No entanto, qualquer consumidor que já precisou utilizar um serviço de atendimento dessa natureza sabe que o atendimento raramente demora alguns minutos, estendendo-se às vezes a um período muito extenso. Desse modo, a palavra “quase” pode se referir a um ou dois minutos, mas também pode se referir a trinta, quarenta minutos. É importante que o docente retome, sempre que necessário, os relatos feitos pelos alunos das experiências boas e ruins com esse tipo de atendimento.

O professor terá de trabalhar o fato de que a produção do humor decorre, em um primeiro momento, das relações existentes entre o texto escrito e as imagens apresentadas e, num segundo momento, talvez mais importante, do conhecimento necessário de acontecimentos da atualidade.

De modo geral, todos sabem das reclamações existentes em relação aos serviços de atendimento ao consumidor e de ligações de telemarketing, mas o professor necessita verificar se os alunos têm de fato esse conhecimento. Além disso, um fator de extrema importância são as novas regras de comunicação que devem reger os serviços de atendimento ao consumidor, vigentes a partir de julho de 2008. Sem o conhecimento disso por parte do leitor, a charge não provocará o humor que o autor pretendeu.

Na verdade, o que temos na charge é um funcionário do Governo que tem a tarefa de comunicar às empresas as novas regras. No entanto, após longa espera, o funcionário é inquirido pelo chefe sobre o cumprimento da tarefa. O funcionário, por sua vez, responde-lhe que até aquele momento está aguardando para ser atendido.

Desse modo, o chiste, nessa cena enunciativa, só vai se constituir se o leitor tiver conhecimento do contexto em que o texto se insere: em julho de 2008, o Governo Federal emitiu um Decreto-Lei fixando normas que deveriam reger o Serviço de Atendimento ao Consumidor oferecido pelas empresas, entre as quais, a que garantia ao consumidor um atendimento rápido.

O humor na charge está ligado ao inusitado: o chargista ironiza a situação do consumidor à espera de um tempo demasiado para ser atendido em sua chamada, mostrando que nem mesmo o funcionário do Governo consegue ser atendido pelas empresas de atendimento ao consumidor e de telemarketing para informar sobre as novas regras. Temos, portanto, por meio do humor, uma denúncia, pois prestadoras de serviços ao consumidor e empresas de

telecomunicações apresentam-se deficientes, conforme mostram os altos índices de reclamação registrados no PROCON.

Mais uma vez, a importância do conhecimento prévio na produção de sentidos precisa ser enfatizada pelo professor. Juntamente com esse fator, sugerimos colocar em relevo o fato de que um texto de humor, segundo Possenti (1998), que se vale de Raskin, precisa acionar *scripts* em relação aos quais vai provocar ruptura[3].

Evidentemente, para finalizar a oficina, pode o professor solicitar aos alunos que encontrem outras charges para que, em sala de aula, sejam estudados os elementos que provocam o riso, o efeito de humor.

Oficina 3 – Trabalhando com outros gêneros de humor: a crônica

As atividades nesta oficina têm por objetivo levar os alunos a perceberem a construção da linguagem de humor e a importância de o leitor ser surpreendido por desfechos inesperados em situações casuais, como é bastante freqüente ocorrer em contos de humor também.

Por ser a crônica um gênero que retrata acontecimentos do cotidiano, acreditamos que o aluno poderá reconhecer mais facilmente os elementos que produzem o chiste, já que os *scripts* ativados englobam práticas sociais do dia a dia também dos alunos. O texto selecionado nesta atividade, para ser apresentado como exemplo, é "*Pai não entende nada*", de *Luis Fernando Veríssimo*:

[3] Por ser esse um elemento relevante para o humor, ele será retomado nas demais oficinas.

"Pai não entende nada

Luis Fernando Veríssimo

- *Um biquíni novo?*
- *É, pai.*
- *Você comprou um no ano passado!*
- *Não serve mais, pai. Eu cresci.*
- *Como não serve? No ano passado você tinha 14 anos, e este ano tem 15. Não cresceu tanto assim.*
- *Não serve, pai.*
- *Está bem, está bem. Toma o dinheiro. Compra um biquíni maior.*
- *Maior não, pai. Menor.*

Aquele pai, também, não entendia nada."

Fonte: *Comédias da vida privada*: 101 crônicas escolhidas. Porto Alegre, 1996.

De modo geral – e, neste caso, sem dúvida -, o gênero crônica é de fácil compreensão. O humor, nesse texto, foi construído com a estratégia metacognitiva denominada "correção", que ocorre na inversão do tempo transcorrido: naturalmente, crescer para seres humanos significa aumentar e não diminuir o tamanho. É por meio dessa estratégia que o autor atinge o desfecho inesperado. O efeito cômico é obtido porque, ao contrário do que se espera, a menina – tendo crescido – deseja comprar uma peça de vestuário menor.

Almeida (1999) afirma que a estética do riso é delineada por meio do resultado do enrijecimento do automatismo incorporado ao sujeito que revela a falta de controle ou falta de adequação às situações. No caso, podemos perceber que é a ruptura com o automatismo que provoca a surpresa. Também é adequado lembrar que temos nessa charge uma ruptura do *script* crescimento dos filhos, que remete naturalmente à necessidade de aquisição de vestuário de número maior.

Sugerimos, assim, que nesta oficina o professor mostre para os alunos que, para produzir um texto de humor, eles necessitam formular situações imprevistas, ou seja, propor em seu texto acontecimentos eivados de imprevisibilidade, os quais

vão trazer surpresa à narração; além disso, precisam provocar situações que revelem discordância em relação a situações aparentemente normais.

Também nesta oficina, para o seu fechamento, o professor pode solicitar aos alunos que tragam para a sala de aula outras crônicas de humor para que observem seus elementos relevantes.

Oficina 4 – Caracterizando o conto de humor (A)

Nesta oficina, o professor apresenta aos estudantes apenas o título, o nome do autor e a data em que foi escrito o texto *Conto de Natal* (Porto, 1968, p. 50):

Conto de Natal

Stanislaw Ponte Preta
(PORTO, 1968. p. 50)

Um dos objetivos, nesta oficina, é fazer os alunos ativarem sua capacidade de realizar inferências, já que a formulação de hipóteses por meio da ativação de conhecimentos prévios pode possibilitar uma melhor compreensão do texto. Fávero (2000) ressalta que a compreensão textual depende em grande parte do grau de aproximação entre os conhecimentos veiculados no texto e os conhecimentos armazenados na memória do leitor/ouvinte. O professor pode propor uma discussão inicial com a classe, em dois blocos, com algumas perguntas como:

Primeiro bloco

a) de acordo com o título do texto, que informações você espera encontrar nele?
b) você conhece o autor do texto
c) você acredita que um texto escrito em 1968 pode ter relações com os dias de hoje?

d) por que esse texto é denominado conto de humor? (no caso desse questionamento, estamos considerando a possibilidade de os alunos terem indicado que se trata de um conto de humor, em razão do trabalho realizado até o momento)

Segundo bloco

e) o que vocês acham do Natal?
f) que elementos e situações vêm à mente de vocês quando pensam nessa festa?
g) ocorrem muitos acontecimentos engraçados nessa época? Por quê?
h) que histórias ou experiências natalinas engraçadas vocês têm para contar?

Após a discussão inicial, os alunos realizam a leitura integral do texto, apresentado a seguir.

Conto de Natal

1 Era um Papai-Noel mais subdesenvolvido do que - digamos - o Piauí. Uma barba mixuruquíssima, rala, encardida, que ele acabou por puxar para debaixo do queixo, na esperança de diminuir o calor.

2 Sim, porque fazia calor. A calçada refletia por debaixo das calças dos transeuntes o seu bafo quente, o que ocorria também por debaixo das saias das passantes, mas esta imagem é mais refrescante e talvez não dê ao leitor a idéia do calor que fazia. A turba ignara ia e vinha, carregada de embrulhos, vítima da desonestidade dos comerciantes, mas, ávida de comprar presentinhos.

3 E o Papai Noel avacalhado ali na esquina, badalando. Era um sininho de som fino, que ele badalava meio sem jeito, como se estivesse disfarçando alguma coisa sem aquela dignidade de badalar de sino dos verdadeiros Papais Noéis.

4 Também a roupa era mixa! A blusa não tinha aquela vermelhidão dos Papais Noéis de capa de revistas. Nunquinha Madalena. Era cor-de-rosa, daquele cor-de-rosa das camisas que usam componentes de blocos de sujo, no Carnaval carioca. Isto, inclusive, talvez fosse verdade: aquele Papai-Noel era tão vagabundo que era bem possível que tivesse aproveitado o uniforme do Carnaval anterior, para o Natal.

5 Tia Zulmira, protegida pela sombra de uma marquise, aguardava condução e observava o Papai Noel. Observava, por exemplo, que o Papai-Noel usava tênis (bossa nova natalina), observava que o Papai-Noel não fazia anúncio de coisa nenhuma, ao contrário de seus coleguinhas de outras esquinas, que traziam às costas grandes cartazes coloridos com os nomes das lojas da cidade.

A velha, num lampejo, percebeu tudo. Viu logo que, naquele Papai-Noel, tinha truque. E, apenas para confirmar a sua teoria, abriu a bolsa, retirou um pedaço de papel e escreveu:

500 cruzeiros no grupo do gato — 1.675 pelos sete lados... NCr$ 200,00 — centena 463 (invertido) . . . NCr$ 150,00.

Enrolou o papelzinho no dinheiro correspondente e, saindo de debaixo da marquise, passou disfarçadamente pelo Papai-Noel e espalmou na sua mão a fezinha. Papai Noel apanhou tudo e disse baixinho:

Obrigado, minha senhora. Um bom Natal para a senhora também.

Stanislaw Ponte Preta
(PORTO, 1968, p. 50)

Após a atividade de leitura, no momento da discussão do que foi lido, os alunos – sempre conduzidos pelo docente - têm a oportunidade de confirmar ou descartar as hipóteses levantadas em relação ao título do texto, por exemplo. E o professor pode explorar com eles as principais características do gênero, registrando-as na lousa. Ë importante que os alunos as escrevam no caderno, para consulta posterior.

Destacamos, nesta oficina, a importância de o professor trabalhar as características estruturais do gênero *conto de humor*, partindo sempre do que os alunos levantam, das características que eles verificam que estão presentes no texto lido. Aspectos também importantes, como a construção da personagem, a linguagem utilizada e os elementos que podem gerar a constituição do humor, serão trabalhados nas oficinas seguintes.

Para o trabalho com a estrutura do texto, o professor pode solicitar aos alunos que identifiquem as informações que constam na introdução, no desenvolvimento e na conclusão do texto.

Em momento posterior, reforça que, ao nos depararmos com o título do texto *Conto de Natal*, atentamos para a palavra *conto*, cujo significado é narrar ou contar uma história sobre o Natal. O conto caracteriza-se por ser condensado, apresentando poucas personagens; algumas ações; tempo e espaço reduzidos e indeterminados. Tais características auxiliam a destacar as informações

essenciais, já que eliminam situações intermediárias, que, de acordo com Cortázar (1974), podem desviar o foco da história.

Quanto às categorias da narrativa, o professor pode levar os alunos a perceberem que as personagens são apresentadas em uma situação inicial, que se evidencia por compor o cenário em que o enredo se desenvolverá: em um dia ensolarado do mês de dezembro, pessoas vão às compras de final do ano e, para chamar a atenção dos transeuntes, comerciantes contratam Papais-Noéis de todos os estilos para fazer propagandas de seus respectivos comércios. O elemento lingüístico que nos leva a considerar a apresentação de uma situação inicial na narrativa é o verbo, que, de modo geral, aparece no pretérito imperfeito do indicativo:

> ***Era*** *um Papai-Noel mais subdesenvolvido do que – digamos – o Piauí. Uma barba mixuruquíssima, rala, encardida, que ele acabou por puxar para debaixo do queixo, na esperança de diminuir o calor.*
>
> *Sim, porque* ***fazia*** *calor. A calçada* ***refletia*** *por debaixo das calças dos transeuntes o seu bafo quente, o que* ***ocorria*** *também por debaixo das saias das passantes [...].*

Para discernir o pretérito imperfeito do pretérito perfeito, o professor pode propor aos alunos que grifem esses tempos verbais na narrativa para, depois, fazê-los observarem como se dá a alteração da situação inicial.

Voltando às categorias da narrativa, o professor mostra que, em um determinado momento do conto, instaura-se uma complicação, que atuará sobre a situação inicial, transformando-a. No ato de narrar, essa transformação é detectada pela mudança do tempo verbal: ações são enfatizadas por meio do emprego de um verbo no pretérito perfeito do indicativo, sinalizando para o leitor as causas instauradoras do conflito e do clímax da narrativa:

> *Tia Zulmira, protegida pela sombra de uma marquise, aguardava condução e observava o Papai Noel. Observava, por exemplo, que o Papai-Noel usava tênis (bossa nova natalina),*

observava que o Papai-Noel não fazia anúncio de coisa nenhuma, ao contrário de seus coleguinhas de outras esquinas, que traziam às costas grandes cartazes coloridos com os nomes das lojas da cidade.

*A velha, num lampejo**, percebeu** tudo. **Viu** logo que, naquele Papai-Noel, tinha truque. E, apenas para confirmar a sua teoria**, abriu** a bolsa, retirou um pedaço de papel e escreveu:*

500 cruzeiros no grupo do gato — 1.675 pelos sete lados... NCr$ 200,00 — centena 463 (invertido) . . . NCr$ 150,00.

***Enrolou** o papelzinho no dinheiro correspondente e, saindo de debaixo da marquise, **passou** disfarçadamente pelo Papai-Noel e **espalmou** na sua mão a fezinha.*

Por fim, segue-se ao clímax um desfecho, ou seja, uma conclusão que apresenta a conseqüência decorrente da complicação, que, no caso do conto de humor, é inesperada:

Papai Noel apanhou tudo e disse baixinho:
Obrigado, minha senhora. Um bom Natal para a senhora também.

Evidentemente, pode o professor solicitar aos alunos que encontrem outros contos de humor para que, em sala de aula, seja verificada sua estrutura, a fim de confirmar o que foi visto nesta oficina.

Oficina 5 – Caracterizando o conto de humor (B)

Nesta oficina, sugerimos que o professor trabalhe com os alunos a construção da personagem e a linguagem informal no conto de humor. Num primeiro momento, pode solicitar que destaquem as características da personagem principal do conto, por meio da seguinte atividade:

Leia os trechos selecionados do texto *Conto de Natal* e considere as solicitações que os seguem:

- *Era um Papai-Noel mais subdesenvolvido do que - digamos - o Piauí.*
- *(...) como se estivesse disfarçando alguma coisa sem aquela dignidade de badalar de sino dos verdadeiros Papais- Noéis.*
- *Também a roupa era mixa!*

- *Tia Zulmira (...) observava o Papai Noel. Observava, por exemplo, que o Papai-Noel usava tênis (bossa nova natalina)...*

a) Desenvolva uma biografia para o Papai Noel do conto. Dê um nome a ele, indique sua nacionalidade, fale de sua data de nascimento e, por fim, mostre suas características físicas e psicológicas.

b) Explique o que o Papai Noel estava fazendo na esquina. Justifique o seu ato com argumentos convincentes.

Ao propormos tais atividades, temos por objetivos: a) levar o aluno a elaborar a biografia de Papai-Noel, expressando, por escrito, o que apreendeu das características dessa personagem. O professor poderá avaliar a coerência em relação ao conto de natal, assim como terá condições de verificar as associações que os alunos fazem entre o que é veiculado no texto e suas práticas sociais cotidianas; b) fazer o aluno ativar seu conhecimento prévio, e se valer de criatividade, ao responder o que o Papai-Noel estava fazendo na esquina.

Num segundo momento, para o trabalho com a linguagem utilizada, o docente pede aos alunos que levantem os termos coloquiais, para, então, abordar que a linguagem informal no conto visa a estabelecer um vínculo maior de aproximação entre texto e leitor. Encontramos, por exemplo, superlativos e expressões coloquiais, tais como:

> *Era um Papai-Noel mais subdesenvolvido do que - digamos - o Piauí. Uma barba* ***mixuruquíssima,*** *rala, encardida, que ele acabou por puxar para debaixo do queixo, na esperança de diminuir o calor.*
>
> *E o Papai Noel* ***avacalhado*** *ali na esquina, badalando.*
>
> *A* ***velha****, num lampejo, percebeu tudo. Viu logo que, naquele Papai-Noel, tinha* ***truque.***

Além disso, observamos a tentativa de estabelecimento de diálogo entre autor e leitor por meio do texto:

> ***Sim, porque fazia calor.*** *A calçada refletia por debaixo das calças dos transeuntes o seu bafo quente, o que ocorria também por debaixo das saias das passantes, mas esta imagem é mais refrescante e talvez não dê ao leitor a idéia do calor que fazia. A turba ignara ia e vinha, carregada de embrulhos, vítima da desonestidade dos comerciantes, mas, ávida de comprar presentinhos.*

A expressão “Sim, porque fazia calor” pode ser compreendida como um esforço do autor para estabelecer um tom conversacional no texto.

O emprego de linguagem mais informal, em tom conversacional, confere ao conto características da oralidade e, de acordo com Cortázar (1974), a oralidade na narrativa pode despertar maior interesse do leitor, já que confere a ela um tom mais familiar, gerando, assim, maior aproximação entre texto e leitor.

Para finalizar essa oficina, consideramos produtivo que o professor faça junto com os alunos o levantamento das expressões coloquiais e da linguagem oral encontrada pelo menos em alguns dos textos trabalhados até o momento (piadas e charges).

Oficina 6 – Caracterizando o conto de humor (C)

Nesta oficina, o professor pode fazer atividades que permitam aos alunos observarem os elementos que constituem o humor no conto. O professor pode direcionar a aula para que eles consigam fazer a identificação desses elementos, por meio de questionamentos direcionados para os aspectos de que tratamos a seguir. na seqüência.

O humor, no conto, é construído por meio de um mal entendido, que só se concretiza no desfecho inesperado da narrativa. Para alcançá-lo, o professor vai precisar remeter os alunos aos elementos estabelecidos pelos *frames* presentes no texto, retomando – sempre que for pertinente - o que os alunos responderam na oficina 4 em relação às perguntas sugeridas (segundo bloco):

e) o que vocês acham do Natal?
f) que elementos e situações vêm à mente de vocês quando pensam nessa festa?
g) ocorrem muitos acontecimentos engraçados nessa época? Por quê?
h) que histórias ou experiências natalinas engraçadas vocês têm para contar?

O primeiro é o *frame* Natal que, além de remeter à sensação de paz, amor, fraternidade, à troca de presentes, faz lembrar a presença de Papais-Noéis explorados pelo comércio, para incentivar o aumento das vendas. É comum observá-los nessa época como anunciantes de lojas em centros comerciais.

No conto, o Papai-Noel em destaque representa uma imagem que não corresponde àquela que temos de um Papai-Noel tradicional: um bom velhinho, gordo, com barbas brancas e compridas, vestimenta vermelha impecável. Ao contrário, este se revela um Papai-Noel magro, com barba rala e com uma indumentária desbotada, denotando uma pobreza que não condiz com a representação que temos dessa personagem:

> *Era um Papai-Noel mais subdesenvolvido do que - digamos - o Piauí. Uma barba mixuruquíssima, rala, encardida, que ele acabou por puxar para debaixo do queixo, na esperança de diminuir o calor.*

O segundo *frame* é o Carnaval, que, por ser bastante popular no Brasil e, em especial, na cidade do Rio de Janeiro, remete, entre outros elementos, à presença de blocos de rua, nos quais as fantasias não são tão exuberantes:

> *Também a roupa era mixa! A blusa não tinha aquela vermelhidão dos Papais Noéis de capa de revistas. Nunquinha Madalena. Era cor-de-rosa, daquele cor-de-rosa das camisas que usam componentes de blocos de sujo, no Carnaval carioca. Isto, inclusive, talvez fosse verdade: aquele Papai-Noel era tão vagabundo que era bem possível que tivesse aproveitado o uniforme do Carnaval anterior, para o Natal.*

O terceiro *frame* é o Jogo-do-bicho, que remete a uma prática carioca bastante comum, em que aquele que conduz esse tipo de jogo costuma lançar mão de algum disfarce, uma vez que se trata de uma prática considerada ilegal. É esse fator que leva a personagem *Tia Zulmira* a interpretar a figura do Papai-Noel como sendo um cambista de Jogo-do-bicho:

> *A velha, num lampejo, percebeu tudo. Viu logo que, naquele Papai-Noel, tinha truque. E, apenas para confirmar a sua teoria, abriu a bolsa, retirou um pedaço de papel e escreveu:*
>
> *500 cruzeiros no grupo do gato — 1.675 pelos sete lados... NCr$ 200,00 — centena 463 (invertido) . . . NCr$ 150,00.*
>
> *Enrolou o papelzinho no dinheiro correspondente e, saindo de debaixo da marquise, passou disfarçadamente pelo Papai-Noel e espalmou na sua mão a fezinha*

Nesse momento, sugerimos que o professor mostre para os alunos o que Possenti (1998), apoiado em Raskin, afirma serem condições de um texto de humor, ou seja, uma mudança do modo de comunicação *bona-fide* (confiável) para o *não bona-fide* (não confiável); a presença de dois *scripts* (parcialmente) superpostos compatíveis com o texto; uma relação de oposição entre os dois *scripts* e um gatilho que permite passar de um *script* para outro.

O caráter satírico do conto de humor reside na quebra das expectativas geradas pela ativação desses *frames. Tia Zulmira* parece confundir o mendigo que se passa por Papai Noel com um cambista de Jogo-do-Bicho, entregando-lhe uma quantia significativa em dinheiro. Esse, por sua vez, compreende a ação da personagem como sendo uma doação.

O humor também pode ser construído sobre aspectos sociais e pode abrir um espaço para dizer o que oficialmente não pode ser dito (POSSENTI, 1998). O Jogo-do-bicho na cidade do Rio de Janeiro, na década de 60, também era uma prática ilegal, uma maneira fácil de se ganhar ou perder dinheiro. O texto *Conto de Natal* denuncia, de forma sutil e sarcástica, a pobreza, o desemprego, a forma

pouco convencional de o carioca “ganhar a vida”, valendo-se do “jeitinho brasileiro”.

Em uma perspectiva bakhtiniana, o gênero pode ser caracterizado de acordo com sua forma, seu estilo, seu conteúdo e sua construção composicional (Bakhtin, 2003). Sendo assim, é importante dizer aos alunos que o texto lido é um conto de humor, em que o humor é construído por meio de uma situação inusitada, já que leitor é surpreendido por um desfecho inesperado.

Oficina 7 – Lidando com elementos lingüísticos e construção de sentidos no conto de humor

A realização de atividades que levem o aluno a considerar que as escolhas lingüísticas realizadas pelo autor de um texto são produtoras de sentido é o foco proposto para esta oficina.
A atividade a seguir tem como objetivo fazer o aluno compreender o emprego adequado dos elementos de coesão textual e, principalmente, aprimorar a habilidade de levantar os referentes a que se relacionam os pronomes demonstrativos, pessoais, possessivos etc.

Para Fávero (2000), a coesão refere-se aos modos como os componentes do universo textual estão ligados entre si, numa perspectiva manifestada no nível microtextual, já a coerência por sua vez, refere-se aos modos como os componentes do universo textual se unem numa dada configuração, manifestada em grande parte macrotextualmente. As marcas de coesão encontram-se no texto, enquanto a coerência se constrói a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional.

Ao comunicarmos, nós os falantes, utilizamos certos sinais lingüísticos com o objetivo de dar pistas para ajudar nossos interlocutores a chegar a uma representação mental adequada. Esse uso de meios lingüísticos para facilitar a interpretação de certos enunciados é definido como coesão textual e cada língua possui seus próprios meios para utilizar a coesão.

Na atividade que propomos, mostra-se ao aluno que as idéias em um texto precisam estar relacionadas, interligadas. No conto com o qual estamos trabalhando, algumas idéias foram interligadas por meio de pronomes. Ao solicitar ao estudante que verifique o termo a que o pronome se refere (anáfora pronominal), podemos mostrar a ele como o sentido entre as partes do texto é estabelecido.

1 - Indique a qual termo do texto as palavras grifadas abaixo se referem. Para realizar essa atividade, você vai precisar voltar ao texto várias vezes:

a) Ele (1º§) _____

*"(,,,) Uma barba mixuruquíssima, rala, encardida, que **ele** acabou por puxar para debaixo do queixo, na esperança de diminuir o calor".*

b) Seu (2º§) _____

"*A calçada refletia por debaixo das calças dos transeuntes o **seu** bafo quente, o que ocorria também por debaixo das saias das passantes, (...)".*

c) Esta (2º§) _____

*"(...) mas **esta** imagem é mais refrescante e talvez não dê ao leitor a idéia do calor que fazia."*

d) Ele (3º§) _____

*"(...) Era um sininho de som fino, que **ele** badalava meio sem jeito, (...)".*

e) Aquela (4º§) _____

*"(...) A blusa não tinha **aquela** vermelhidão dos Papais Noéis de capa de revistas".*

f) Daquele (4°§) _____ _____

*"(...) Era cor-de-rosa, **daquele** cor-de-rosa das camisas que usam componentes de blocos de sujo, no Carnaval carioca."*

g) Isto (4º§) _____

*"(...) **Isto**, inclusive, talvez fosse verdade: aquele Papai-Noel era tão vagabundo que ra bem possível que tivesse aproveitado o uniforme do Carnaval anterior, para o Natal".*

h) Seus (5º§) _____

*" (...) observava que o Papai-Noel não fazia anúncio de coisa nenhuma, ao contrário de **seus** coleguinhas de outras esquinas, que traziam às costas grandes cartazes coloridos com os nomes das lojas da cidade."*

I) Naquele (6º§) _____

*"A velha, num lampejo, percebeu tudo. Viu logo que, **naquele** Papai-Noel, tinha truque."*

J) Sua (8º§)_____

*"(...) passou disfarçadamente pelo Papai-Noel e espalmou na **sua** mão a fezinha."*

Para a realização dessa atividade, o professor não pode se limitar a apresentar o exercício e pedir que os alunos o resolvam. Observando que todos os alunos tenham o texto em mãos, o professor pode levar os alunos a verificarem qual é o referente de um dos trechos pelo menos, cuidando para que os alunos que tenham dificuldade de chegar à resposta adequada sozinhos sejam acompanhados individualmente de modo que se assegure que percebam qual é o referente certo.

Nas próximas atividades, propomos o trabalho com os tipos de discursos utilizados em nossa língua, bem como o exercício do uso correto dos tempos verbais e da pontuação.

2 - Transforme os cinco primeiros parágrafos em primeira pessoa, como se o próprio Papai-Noel estivesse se descrevendo.

3 - Transforme as falas do Papai-Noel em discurso indireto.

4 - Leia o trecho a seguir assinale a alternativa correta:

"Era um Papai-Noel mais subdesenvolvido do que - digamos - o Piauí."

O sinal de pontuação travessão que isola a palavra *digamos* é empregado para:

a) ( ) indicar um comentário do narrador.
b) ( ) indicar a fala do personagem Papai- Noel.
c) ( ) indicar a fala da Tia Zulmira.

5 - O vocábulo *fezinha* encontrado no texto possui um significado que difere ao encontrado no dicionário, no grau normal, no caso a palavra fé. Justifique.

O propósito das questões 1 e 2 consiste em preparar o estudante para desenvolver a sua competência comunicativa de acordo com o papel que assume no discurso. A Língua Portuguesa oferece algumas possibilidades para indicar os diferentes modos de falar. No texto *Conto de Natal,* a narração ocorre em 3ª pessoa, por meio de um narrador observador, mas no final da narrativa o autor utiliza-se do discurso direto para dar voz aos seus personagens. Ao realizar a transposição de um discurso para o outro, o aluno poderá observar a utilização da língua em relação aos seus aspectos discursivos e gramaticais.

Com a questão 3, temos por objetivo destacar a utilização do sinal de pontuação travessão, proporcionando ao estudante a construção do sentido do texto na situação comunicativa em que se insere.

Por fim, a questão 4 consiste em fazer o aluno perceber que a língua nos permite construções de significados diversos dependendo do contexto, por exemplo, o uso do diminutivo que às vezes indica uma forma pequena, em outro contexto pode admitir outros significados.

Oficina 8 – Escrevendo um conto de humor

Nesta oficina, os alunos produzem um conto de humor. Faz-se necessário que o professor, antes da produção final do aluno, revise os conteúdos estudados: os recursos lingüísticos (vocabulário e linguagem adequada) empregados no gênero, a estrutura do conto (personagens, tempo, espaço, conflito e possível resolução do problema) o estilo, a coesão e a coerência.

O professor também enfatizará aos alunos que sua produção final deve passar por um processo de revisão, no qual os estudantes devem verificar se há problemas na redação que possam comprometer a construção de sentidos. Além disso, dependendo do desempenho da turma durante as oficinas, o docente pode propor revisão do conto de humor em duplas ou que um aluno leia o conto de um outro colega e faça sugestões, que serão avaliadas pelo autor do conto para decidir se as acata ou não. No caso de não acatá-las, o autor pode ser solicitado a expor as razões que justificam sua decisão.

O objetivo da seqüência didática apresentada neste capítulo é enfatizar ao professor que o aluno, para produzir um texto de humor, deve apreender aspectos como, por exemplo, formular situações imprevistas, propor em seu texto imprevisibilidade da narração ou do desfecho, provocar a discordância da situação aparentemente normal.

Por meio do desenvolvimento das atividades que devem compor uma seqüência didática, o professor poderá intervir no trabalho escolar do aluno e oferecer-lhe mecanismos de apoio para melhor apreensão do gênero estudado. As atividades de estudo do gênero nas escolas, ainda hoje, infelizmente se reduzem à análise morfológica ou sintática de frases recortadas no texto, resquícios de um ensino tradicional, aspecto que justifica a produção de textos deficientes em que

narrativas não possuem um conflito, um debate não apresenta argumentos sustentáveis e assim por diante.

Por isso, ao propor o ensino de gênero a seus alunos, o professor poderá levar em consideração exemplos de textos semelhantes: fazer a aproximação da representação do contexto social, apresentar a estruturação discursiva do texto e a escolha de unidades lingüísticas.

Os PCN (1998) propõem um trabalho reflexivo sobre a língua em uso com base no conhecimento lingüístico internalizado do aluno, cabendo ao professor reconhecer e transformar esses conhecimentos, transpondo-os para a norma culta padrão. Assim, durante o processo da escrita, é importante que o professor deixe bem claro que a linguagem a ser utilizada é a norma culta padrão, pois é a exigida em nossa sociedade. No entanto, no trabalho com ensino de gêneros percebemos que a linguagem deve ser adequada levando em consideração o propósito comunicativo do gênero e, principalmente, as características de estilo do gênero. Dessa forma, a linguagem a ser utilizada vai depender do gênero. Por exemplo, caso seja solicitada ao aluno a produção de uma carta para ser enviada a um amigo, ele poderá utilizar a linguagem informal, já na produção de um resumo para apresentação ao professor a linguagem adequada é a formal.

É necessário, por fim, esclarecer que o trabalho com o ensino de gêneros não se resume a ler um texto e interpretá-lo; é muito mais amplo. Não podemos continuar utilizando o texto como pretexto para ensinar apenas a gramática, O texto precisa ser alçado efetivamente à categoria de objeto de ensino, o que significa observá-lo em seu funcionamento e em seu contexto de produção e circulação. Tal objetivo é também firmado pelos PCN (1998): a proposta curricular de Língua Portuguesa foca o gênero como objeto de ensino em leitura e produção de textos, tanto orais quanto escritos.

CONCLUSÃO

Nesta dissertação, propusemos uma seqüência didática para o ensino do gênero *conto de humor*, com base nos postulados teóricos principalmente de Schneuwly e Dolz (2004) e Guimarães (2005), que consideram os gêneros em uma perspectiva sócio-interacionista como práticas sociais, que refletem as condições específicas geradas pelo contexto em que se inserem, por meio do conteúdo temático, do estilo lingüístico e da construção composicional.

O estudo dos gêneros no Brasil e a aplicação da abordagem de gêneros no ensino de Língua Portuguesa têm se expandido cada vez mais. Uma das razões para isso foi a publicação, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Desde sua publicação, de fato, a noção de gênero como instrumento de ensino–aprendizagem tem sido motivo para muitos professores repensarem sua prática pedagógica.

O ensino tradicional voltava-se para a análise de frases soltas e acentuava seu foco para os estudos gramaticais. Muitos estudiosos mostram que esse tipo de ensino não forma leitores e produtores competentes de textos. Prova disso são algumas avaliações realizadas pelo Governo do Estado (SARESP, ENEM, SAEB), cujos resultados revelam que o ensino de língua ainda é deficiente, resquício de um ensino tradicional. Consideramos que, ao contrário disso, o trabalho com seqüências didáticas enfocando gêneros permite ao professor uma oportunidade de ensinar a língua considerando seu uso autêntico.

Nosso estudo consistiu também, conseqüentemente, em mostrar a importância de se trabalhar com seqüências didáticas em sala de aula. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o gênero sempre está ligado a uma situação concreta, pois é impossível nos comunicarmos se não for por meio de um gênero; numa abordagem de gêneros, portanto, o texto, seja ele oral ou escrito, é situado em um contexto de produção, fato imprescindível para o ensino da leitura e da escrita.

A nossa proposta de seqüência didática foi construída tendo por base o conto de humor. Vale ressaltar que o conto apresenta uma estrutura narrativa, marcada pela temporalidade, enfocando o fato e a ação numa progressão temporal, que contribui para o desenvolvimento dos fatos ocorridos, ou seja, desenvolve-se numa linha de tempo e num determinado espaço. Proporcionando ao estudante a oportunidade de conhecer a relevância desses aspectos, em relação à estrutura do conto, partimos posteriormente para a elaboração de oficinas que permitissem trabalhar a construção de uma linguagem marcada pelo humor, característica intrínseca ao gênero que focamos.

Para o ensino do gênero conto de humor, também levamos em consideração aspectos como a intenção do emissor, a predisposição e expectativa do receptor; pois o humor só funciona na interação entre os interlocutores, porque deles depende para que o efeito de sentido cômico ou irônico seja criado e percebido. uma vez que depende de elementos culturais, históricos e sociais. De fato, podemos dizer, apoiadas nos postulados dos estudiosos que citamos, que a condição básica para a existência do humor é o conhecimento partilhado entre o produtor (humorista) e o receptor (leitor-ouvinte).

Os contos de humor são narrativas que contam sempre com a exploração de situações imprevistas, materiais e morais, características que procuramos explorar em atividades da seqüência didática proposta, a fim de possibilitar ao aluno apreender esse conhecimento e aplicar em sua produção final. Também com esse objetivo, propusemos tarefas que levassem os alunos ao conhecimento da existência de vários gêneros de humor, alguns dos quais multimodais, como é o caso da charge, que utilizamos.

Por fim, consideramos relevante enfatizar o que afirmamos no capítulo quatro: cada oficina foi proposta para ser desenvolvida em várias aulas e a definição precisa dessa duração ficará a cargo do docente que avaliará – durante todo o

processo - o ritmo da classe e o seu desempenho nas atividades realizadas para definir quando é o momento de avançar para a próxima oficina.

A seqüência didática elaborada, portanto, não é um modelo a ser seguido independentemente do perfil dos alunos. Trata-se tão somente de um guia para o professor, que, evidentemente, não se esgota em si mesma e nem esgota as possibilidades de trabalho. Para sua aplicação, dependemos de um professor que possua conhecimentos teóricos suficientes e adequados.

Assim, embora haja novos discursos na escola em relação ao ensino de gêneros nas aulas de Língua Portuguesa - como sabemos que nem todos os professores foram formados ou instruídos devidamente para a nova proposta de ensino -, o fato é que só serão obtidos resultados positivos se houver formação continuada qualificada dos docentes, o que lhes permitirá ampliar as atividades; propor outras sempre que detectar dificuldades dos alunos e fazer qualquer ajuste que considerem necessário tendo em vista o desempenho dos alunos.

Neste estudo, procuramos contribuir com o ensino de leitura e escrita do gênero conto de humor nas aulas de Língua Portuguesa, para que o texto deixe de ser usado apenas como pretexto para o ensino da gramática normativa desvinculado da realidade lingüística do aluno como ainda ocorre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. A. de. *Linguagem e humor: comicidade em Les Frustrés, de Claire Bretécher*. Rio de Janeiro: EDUFF, 1999.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto deFrançois Rabelais* Trad.Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, Ed. da Univ. de Brasília, 1993.

BIASI-RODRIGUES, B. Diferentes abordagens teóricas sobre gêneros textuais e suas implicações para o ensino. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães & BRITO, Mariza Angélica Paiva (org.) *Gêneros textuais e referenciação*. Fortaleza: Pretexto, 2001. CD-ROM.

BRANDÃO, H. N. Texto, gênero do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (coord.) *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 17.

COELHO, N. N. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.

CORTÁZAR, J. *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DIONÍSIO, A. P. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FÁVERO, L.L. *Coesão e coerência textual.* São Paulo: Ática, 2000.

GUIMARÃES, A. M. de M. Reflexões sobre didatização de gênero. *Revista SIGNUM*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005.

JOLLES, A. *Formas simples*. São Paulo: Cultrix, 1976.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Lucerna, 2005.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L e MOTTA-ROTH, D. *Gêneros textuais*. Bauru: EDUSC, 2002.

MILLER, C. Genre as social action. In: SILVEIRA, M. I. M. *Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica*. Maceió: EDUFAL, 2005.

MOISÉS, M. *A criação literária: prosa: formas em prosa, conto, novela, romance*. São Paulo: Cultrix, 1981.

PORTO, S. *Dez em humor*. Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura, 1968.

POSSENTI, S. *Os Humores da Língua - Análises Lingüísticas de Piadas*. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

RODRIGUES, B. B. *Tratamento dos gêneros textuais na escola*, *fascículo publicado pela Universidade Aberta do Nordeste: formação continuada de professores da rede pública.* Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2003, p. 114-128.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVEIRA, M. I. M. *Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica*. Maceió: EDUFAL, 2005.

SWALES, J. *Genre analysis: english in academic and research* settings. New York: Cambridge University Press,1990.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e Interação – Uma proposta para o Ensino de Gramática no 1º e 2º graus.* São Paulo: Cortez, 1997.

_____ *Recursos lingüísticos e discursivos do humor* - Estudos lingüísticos XV. Anais de Seminários do GEL. Lorena: São Paulo, 1992.

_____ O que é engraçado? Categorias do risível e o humor. *Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas*. CHLA – UFA, 1989-1990.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo