

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

MARIA GORETI BARICHELLO CERQUEIRA

**UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O
GÊNERO PIADA**

GOIÂNIA
2015

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Maria Goreti Barichello Cerqueira		
E-mail:	mgbarichello4@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Professora formadora		
Agência de fomento:	SEDUC	Sigla:	CEFAPRO
País:	Brasil	UF:	MT CNPJ:
Título:	Uma proposta de sequência didática a partir do trabalho com o gênero piada		
Palavras-chave:	Funcionalismo, Sequência-didática, Gêneros discursivos, Piada		
Título em outra língua:	A propose of didactic sequence from the work with joke genre.		
Palavras-chave em outra língua:	Functionalism, Sequence-didactic, Discursive genres, Jokes.		
Área de concentração:	Estudos linguísticos		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	03/07/2015		
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.		
Orientador (a):	Profa. Dra. Vânia Cristina Casseb Galvão		
E-mail:	vcasseb2@terra.com.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.



Assinatura do (a) autor (a)

Data: 24 / 07 / 2015

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

MARIA GORETI BARICHELLO CERQUEIRA

**UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM
O GÊNERO PIADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Goiás como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos linguísticos

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Cristina Casseb Galvão

GOIÂNIA
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Barichello Cerqueira; Maria Goreti, Maria Goreti Barichello Cerqueira
Uma proposta de sequência didática a partir do trabalho com o
gênero piada [manuscrito] / Maria Goreti Barichello Cerqueira
Barichello Cerqueira; Maria Goreti. - 2015.
XCVI, 96 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Vânia Cristina Casseb Galvão Casseb Galvão;
Vânia Cristina.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Letras (FL) , Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística,
Goiânia, 2015.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras.

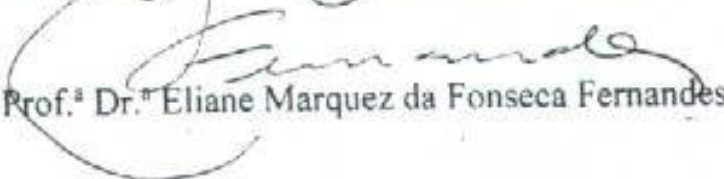
1. Funcionalismo. 2. sequência-didática. 3. gêneros discursivos.
4. piada. I. Casseb Galvão; Vânia Cristina, Vânia Cristina Casseb Galvão,
orient. II. Título.

**UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO TRABALHO
COM O GÊNERO PIADA**

Dissertação defendida em 03 de julho de 2015, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:


Prof.ª Dr.ª Vânia Cristina Casseb Galvão – Presidente


Prof.ª Dr.ª Cláudia Graziano Paes de Barros


Prof.ª Dr.ª Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

Visto: 
Profa. Dra. Joana Plaza Pinto

“Às vezes as árvores não nos deixam ver a floresta”

Antoni Zabala

AGRADECIMENTOS

- À Prof^a. Dr^a. Vânia Cristina Casseb Galvão, por sua orientação dinâmica e eficaz e por sua paciência com as minhas limitações;
- ao meu marido Raimundo, minhas filhas Marina e Aline e o genro Leandro pelo apoio e carinho;
- ao meu neto Lucas que nasceu no percurso dos estudos trazendo muita alegria;
- ao Dr. João Baptista Valim pelo empréstimo de material e sua amizade;
- aos meus irmãos Décio, Maria do Carmo, Vilson e Maria Rosemara por torcerem por mim;
- à Profa. Celeste pela amizade e revisão dos meus textos;
- à Milcinele pela amizade e cumplicidade;
- ao Adriano pelo abstract e pela amizade;
- ao meu amigo André Rauber que muito me inspirou;
- à Beloni, diretora do CEFAPRO, pelo apoio e amizade;
- à área de Códigos e Linguagens do Cefapro, Marli, Ernandes, Manoel, Aline, Neuzamar, Gilves, Catarina, pelos estudos em conjunto e pela amizade;
- à Ema Marta Dunk pela amizade e dedicação;
- a todos os colegas de trabalho da Escola Antônio Cristino Côrtes e do CEFAPRO por contribuírem para minha formação profissional e individual;
- ao Prof. Dr. Sinval Filho, pelos seus preciosos ensinamentos;
- ao Prof. Leosmar Silva, por suas correções e indicações;
- aos professores do programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, pelos importantes ensinamentos;
- aos amigos do mestrado, Célia, Sofia, Elisandra, Débora, Rodriana, Lennie Zenalda, pela amizade e a oportunidade de aprendermos juntas;
- ao governo do estado de Mato Grosso pelo financiamento do meu trabalho.

RESUMO

Este trabalho, com base na teoria funcionalista da linguagem, tem como objetivo propor uma sequência didática, a partir da análise de dimensões linguístico-discursivas visíveis em textos do gênero piada. As práticas de reflexão são voltadas para os professores do Ensino Médio e se constroem a partir de questões de natureza semântico-pragmática, elaboradas a partir de enunciados presentes na esfera humorística, que exploram as alterações no acionamento das construções linguísticas, ou seu preenchimento, o que leva ao riso. O aporte teórico da reflexão e das propostas de intervenção parte da teoria funcionalista, a partir de autores como Halliday (1985), Dik (1989), Neves (1997, 2006, 2010), Martelotta (2010), Castilho (2010), Casseb-Galvão (2011), Rauber (2005); das propostas de ensino-aprendizagem apresentadas por Antunes (2003), Franchi (2006), Geraldi (1993), Pauliukonis (2011); dos estudos bakhtinianos sobre gêneros discursivos, Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Faraco (2009); da análise do funcionamento das piadas com base em Freud (1996a, 1996b, 1996c), Raskin (1985), Travaglia (1989b, 1990, 1995), Possenti (1998, 2000); da sugestão de formação integral de Zabala (1998). A metodologia centra-se na pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e os resultados apontam para uma proposta de aplicação que reconhece a possibilidade de que os textos estudados podem potencializar a reflexão sobre os efeitos de sentido e, com isso, permitir o desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas e discursivas nos alunos.

Palavras chaves: Funcionalismo, Sequência-didática, Gêneros discursivos, Piada.

ABSTRACT

This work, based on the functionalist theory of language, aims to propose a didactic sequence, based on the analysis of linguistic-discursive dimensions visible in joke genre texts. Reflection practices are geared towards high school teachers with issues of semantic-pragmatic nature, drawn from the statements present in the humorous sphere, exploiting the changes in the activation of linguistic constructions, or its padding that make you laugh. The theoretical basis of reflection and proposals for action comes from functionalist theory, from actors such as – Halliday (1985), Dik (1989), Neves (1997, 2006, 2010), Martelotta (2010), Castilho (2010), Casseb-Galvão (2011), Rauber (2005); the teaching-learning proposals presented by Antunes (2003), Franchi (2006), Geraldi (1993), Pauliukonis (2011); of Bakhtin studies on genres, Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Faraco (2009); the analysis of the functioning of jokes based on Freud (1996a, 1996b, 1996c), Raskin (1985), Travaglia (1989b, 1990, 1995), Possenti (1998, 2000); the suggestion of integral formation of Zabala (1998). The methodology focuses on qualitative research with bibliographic feature and the results point to a plan implementation that recognizes the possibility that the studied texts can enhance the reflection on the effects of meaning and, therefore, allow the development of different linguistic and discursive students' skills.

Keywords: Functionalism, Sequence-didactic, Discursive genres, Jokes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 - O modelo de interação verbal de Dik	16
Figura 1.2 - Processo que ocorre entre discurso e gramática	23
Figura 2.1 - Níveis do contexto social	38
Figura 2.2: Inter-relação entre o macrocontexto e o microcontexto	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1: As três metafunções	21
Quadro 2.1: Relações linguísticas	33
Quadro 4.1: Representação sintetizada dos conteúdos	62
Quadro 5.1: Seleção de piadas do Bode Gaiato	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 - PRINCÍPIOS TEÓRICOS FUNCIONALISTAS	14
1.1 Princípios funcionalistas: concepção de linguagem e interação entre os níveis de constituição linguística	14
1.2 Noção de metafunções proposta por Halliday	19
1.3 Funcionalismo e ensino	25
CAPÍTULO 2 – TEXTOS QUE CONSTITUEM GÊNEROS.....	32
2.1 Contexto, texto, gênero, e sequências textuais	35
CAPÍTULO 3 – HUMOR E GÊNEROS DO DISCURSO HUMORÍSTICO	46
3.1 O funcionamento do discurso humorístico	46
3.2 Teoria semântica do humor.....	49
3.3 Piadas como instrumento de ensino.....	52
CAPÍTULO 4 – ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	58
4.1 Bases didáticas para um ensino funcional de LP – A proposta de Zabala.....	58
4.2 A macro-estrutura da SD	63
CAPÍTULO 5 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA	65
5.1 Apresentação da sequência didática (SD).....	65
5.2 Sequência didática – aspectos metodológicos	66
5.2.1 ETAPA 1 – Escuta e oralidade.....	67
5.2.2 ETAPA 2 - Leitura, compreensão e interpretação	72
5.2.3 ETAPA 3 – Recursos linguísticos em textos humorísticos.....	76
5.2.4 ETAPA 4 – Reescrita	80
5.2.5 ETAPA 5 – Escrita.....	84
5.2.6 Da avaliação do processo de ensino e aprendizagem.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	93

INTRODUÇÃO

É consensual no meio acadêmico que os avanços da ciência linguística devem contribuir para o ensino de língua materna, e, por isso, esses conhecimentos são fundamentais para a formação do professor a fim de se buscar subsídios para práticas adequadas à formação de um sujeito autônomo capaz de participar da vida social, porque sabe interagir, e, de maneira mais específica, sabe falar, ouvir, escrever, ler e usar essas habilidades em situações interativas específicas.

Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), de agora em diante PCN, propõem conteúdos de Língua Portuguesa que se articulam em dois eixos básicos: o USO da língua oral e escrita, que organiza a Prática de escuta e de leitura de textos e a Prática de produção de textos orais/escritos, e a REFLEXÃO sobre a linguagem, responsável pela organização da Prática de análise linguística.

A partir dessas propostas de ensino, entendemos que o ensino de Língua Portuguesa deve fixar-se a partir do uso e da reflexão sobre a própria língua. Segundo Neves (2010, p. 173), “a sala de aula, é um espaço de reflexão, e as atividades de ensino-aprendizagem têm que caminhar sempre sobre essa base”. Partindo desse pressuposto, pretendemos, neste trabalho, refletir sobre as atividades linguísticas mobilizadas para produzir efeitos de humor no gênero piada e, a partir de uma sequência didática, propor aos professores estratégias para o trabalho sistematizado com textos de humor na sala de aula, que possam permitir o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas dos seus alunos.

Tais objetivos convergem para uma concepção *interacionista, funcional e discursiva da língua*, da qual deriva, segundo Antunes (2003, p. 42), “o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos”.

Nessa concepção, a gramática se atualiza via discurso, isto é, nas situações (dimensões) comunicativas, via contato sociointeracional e determina a estrutura gramatical. Segundo Casseb-Galvão (2011, p. 869), “as postulações funcionalistas são úteis ao ensino de língua portuguesa no Brasil, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são elaborados a partir da concepção de linguagem como atividade discursiva sócio, histórica e enunciativamente condicionada”, ou seja, a partir da concepção funcionalista da linguagem.

Neves (2010) insiste na relação da teoria funcionalista com o ensino a partir de gêneros, exatamente por que os estudos do gênero se ocupam com a língua em função. Em

outros termos, o funcionalismo manifesta-se como uma teoria nas quais as pesquisas sobre gêneros discursivos podem encontrar apoio para concretizar suas bases, uma vez que levam em consideração os componentes linguísticos (sintático-semânticos) vistos no uso real, ou seja, na interação verbal (que aciona o componente pragmático).

Diante do exposto, regem a organização da sequência didática proposta neste trabalho os seguintes princípios funcionalistas:

- a) a língua como instrumento de interação social;
- b) a língua em uso em seus contextos discursivos;
- c) a noção de que a língua exerce metafunções na interação verbal;
- d) o texto como unidade básica de estudo;
- e) a situação de interação realizada por um determinado gênero.
- f) a constituição gramatical a serviço da organização linguístico-discursiva.
- g) a linguagem reflete um conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais e cognitivas.

Nesse sentido, postulamos a necessidade de compreendermos a organização discursiva do gênero piada, considerando-o como um tipo de organização simbólica dos significados ideacionais e interacionais em textos coerentes e relevantes, uma vez que nosso interesse vai além da estrutura gramatical, buscando no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua.

Como este trabalho propõe uma sequência didática, a partir da análise de dimensões discursivas do gênero piada, é necessário refletir sobre as contribuições das operações linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, a partir do que propõem Geraldi (1993), Franchi (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013), visto que, para compreensão de textos humorísticos, é necessário que o leitor faça essas operações, a serem definidas oportunamente, e tenha conhecimentos sobre a língua, sobre o comportamento linguístico que se espera de um sujeito em determinada situação e sobre o contexto em que se produziu o texto.

As seguintes perguntas de pesquisa orientaram a sua execução:

1. Quais princípios funcionalistas podem auxiliar teoricamente uma proposta didática a partir da noção de gêneros discursivos?
2. Como fazer a transposição desses princípios para realizar uma prática de ensino de LP em que o aluno seja motivado a refletir sobre o uso linguístico?
3. Como realizar essa prática a partir da inserção do gênero piada na sala de aula?

As respostas a esse questionamento concretizam o objetivo geral deste estudo, ou seja, propor uma sequência didática, a partir da análise de dimensões discursivas visíveis em textos de humor, numa concepção funcionalista da linguagem. Para dar conta de tal tarefa, o caminho percorrido incluiu os seguintes objetivos específicos: verificar como se dá a funcionalidade do gênero, considerando-se os aspectos discursivos e estruturais; analisar as dimensões e habilidades linguísticas nos diferentes gêneros, em uma sequência didática; reconhecer as diferentes dimensões da organização linguístico-discursiva nos textos de humor; estabelecer algumas premissas funcionalistas na prática escolar; avaliar a demanda pelo desenvolvimento das competências diversas, que foram enfrentados por uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico.

Apresentamos, a seguir, uma síntese dos capítulos que compõem este trabalho: o primeiro capítulo está dividido em duas seções e apresenta, com base nos pressupostos teóricos de autores como Halliday (1985), Dik (1989), Neves (1997) e Casseb-Galvão (2011), alguns princípios funcionalistas que subsidiam pesquisa. Na seção 1.1, apresentamos a concepção de linguagem funcionalista e a noção de interação entre os níveis de constituição linguística, e, na seção 1.2, as reflexões estão em torno da noção de metafunções, proposta por Halliday (1985) que sustentam a opção por um trabalho a partir de gêneros. Na seção 1.3, funcionalismo e ensino, apresentamos algumas reflexões sobre as possíveis contribuições da teoria funcionalista para a prática ensino de Língua Portuguesa. Para essas reflexões, recorreremos aos PCN (BRASIL, 1998, 2000) e a autores como Casseb-Galvão (2011), Neves (2010), Franchi (2006), Geraldi (1993), Halliday (1974), Castilho (2010), Dik (1989), Halliday (1985), Martelotta (2010), Neves (1997, 2006, 2010) e Rauber (2005).

No segundo capítulo, o enfoque está nos gêneros. Para compreendermos a organização discursiva do gênero piada acionamos os pressupostos teóricos de Bakhtin (2003), Casseb-Galvão (2011), Faraco (2009), Marcuschi (2008) e Neves (2010). Na seção 2.1, tratamos de contexto, texto, gênero e sequências textuais, tendo em vista o texto e suas implicações no contexto de uso, a partir dos estudos de Halliday e Hasan (1989), Pauliukonis (2011), Bronckart (2012) Marcuschi (2008) e Neves (2010).

O terceiro capítulo está dividido em três seções, e está centralizado no humor e nos gêneros do discurso humorístico. Na seção 3.1, com base em Freud (1996a, 1996b, 1996c), há uma reflexão sobre o funcionamento do discurso humorístico, visando identificar os aspectos linguísticos no gênero piada. Na seção 3.2, apresentamos a teoria semântica do humor de Raskin (1985), a qual é baseada na noção de script. Na seção 3.3, tratamos o gênero discursivo piada

como instrumento de ensino, com base nas postulações teóricas de Travaglia (1989a, 1990, 1995), Possenti (1998) e Neves (2010).

No quarto capítulo focalizamos os aspectos metodológicos. Na seção 4.1, tratamos do ensino a partir da noção de formação integral, presente nas elaborações de caráter teórico-metodológico de Zabala (1998). Na seção 4.2, apresentamos a macroestrutura da sequência didática.

No quinto capítulo, propomos a macroestrutura de uma sequência didática funcionalista, a partir da análise de dimensões discursivas no gênero piada, visando contribuir com a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa do Ensino Médio.

Assim, com este trabalho, oferecemos um exemplo de como o aluno pode ser incentivado a refletir sobre o uso da língua e da linguagem a partir de um gênero recorrente no cotidiano que oferece a oportunidade de desenvolver habilidades relativas à fala, à escuta, à escrita e à leitura de piadas.

CAPÍTULO 1 - PRINCÍPIOS TEÓRICOS FUNCIONALISTAS

Neste capítulo, tratamos de alguns dos princípios funcionalistas que aportam este trabalho e da relação funcionalismo e teoria dos gêneros discursivos, por serem teorias que se ocupam da língua em função, e que, por isso, podem embasar a proposição para um ensino funcional da Língua Portuguesa, que concentra sua atenção nos usos da língua e nas suas condições discursivas.

Na primeira seção, há algumas considerações sobre a concepção de linguagem que orienta este trabalho e sobre a interação entre os níveis de constituição linguística. Na segunda, tratamos da noção de metafunções propostas por Halliday (1985), e que permitem o entendimento da língua como conteúdo e como evento de interação.

1.1 Princípios funcionalistas: concepção de linguagem e interação entre os níveis de constituição linguística

A concepção de linguagem que orienta este trabalho é de base funcionalista, descrita por Martelotta (2010, p. 158) como a proposta teórica que “se preocupa em estudar a relação entre estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas”. As reflexões aqui presentes estão embasadas em autores como Castilho (2010), Dik (1989), Halliday (1985), Martelotta (2010), Neves (1997, 2006) e Rauber (2005), trabalhos que têm em comum uma visão funcionalista e que concebem a linguagem como uma atividade social, ou seja, partem do pressuposto de que, para se compreender os fenômenos lexicais e gramaticais presentes nos textos, é preciso estudar a língua em uso em seus contextos discursivos específicos, pois é nesse espaço que a língua é constituída.

Os funcionalistas reconhecem a linguagem como um processo de interação social, isto é, consideram os elementos inerentes à estrutura da língua, assim como seus fatores contextuais e culturais. Para Halliday (1978, p. 34), a chave desse pensamento está no fato de que “a linguagem é a habilidade de ‘significar’ em determinados tipos de situação, ou contextos sociais, que são gerados pela cultura”. A cultura constitui, pois, a potencialidade de produção de significados nas situações reais de uso. Segundo Martelotta (2010, p. 157), “o interesse de uma investigação linguística funcionalista vai além da estrutura gramatical, buscando na situação comunicativa – que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo – a motivação para os fatos da língua”.

Para Martelotta (2010), a essência da análise funcionalista está na ampliação de um campo de visão a respeito da língua, pois essa abordagem recorre ao contexto de uso, que, por sua vez, hipoteticamente, motiva a organização da própria gramática das línguas, ou seja, a proposta funcionalista visa analisar os fenômenos linguísticos baseados no uso da língua, a partir de dados produzidos em situações concretas de comunicação, recusando-se, assim, a lidar com os fatos da língua afastados de seu contexto.

Segundo Castilho (2010), muitos autores funcionalistas estão empenhados em dar conta dos usos linguísticos, em tendências que têm em comum a ênfase no discurso e no componente semântico, centrais para a constituição linguística. Nesse enfoque, buscam identificar os processos que se encobrem no contexto linguístico e se encontram na situação extralinguística como atividade social, influenciando a organização interna do sistema linguístico.

De acordo com Neves (1997), toda análise funcionalista de uma língua natural, apresenta como interesse fundamental, o interesse na verificação de como se obtém a comunicação, isto é, “a verificação de como os usuários da língua interagem socialmente de modo eficaz” (NEVES, 1997, p. 2). Nessa perspectiva, pode-se dizer que o funcionalismo, ao tratar de uma língua natural, coloca em análise a competência comunicativa, isto é, a possibilidade de demonstrar as estruturas das expressões linguísticas em diferentes funções, apresentando, assim, os diferentes sentidos que o uso das formas linguísticas pode produzir nas situações comunicativas.

Castilho (2010, p. 71) reconhece, em uma visão ampliada do que vem a ser comunicação, “por competência comunicativa a habilidade de veicular conteúdos informativos, exteriorizar sentimentos pessoais e expressar instruções que devem ser seguidas”. Por esse ponto de vista, compreende-se que os usuários da língua constroem sentidos a partir da operação de categorias cognitivas e semânticas. Nessa concepção, a língua é processamento da informação, referenciando-se na situação de fala e no próprio texto que está sendo criado, e a língua se manifesta na interação social, que tem na conversação a articulação discursiva fundamental.

Dik (1989) apresenta um esquema de interação verbal, (Figura 1.1) demonstrando que, no paradigma funcional, a língua é pensada, primeiramente, como instrumento de interação social entre os seres humanos, usada com a finalidade de estabelecer relações comunicativas. Assim, temos neste esquema, alguns aspectos importantes da interação verbal:

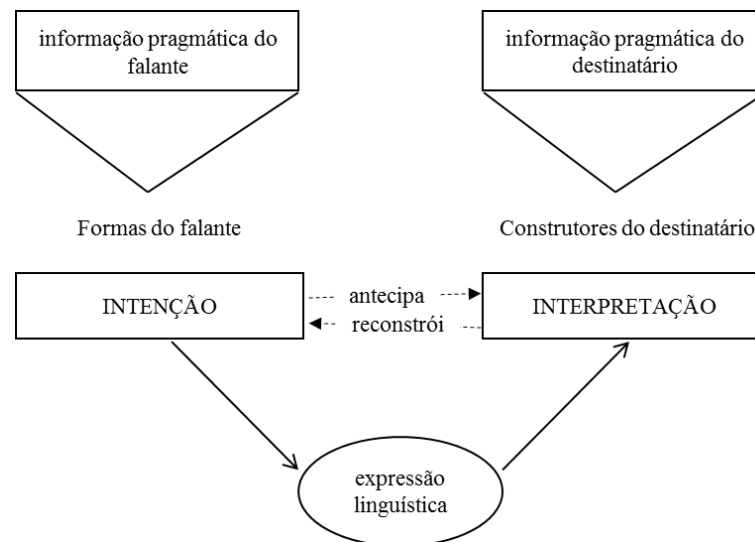


Figura 1.1: O modelo de interação verbal de Dik (1989, p. 8).

Segundo esse esquema, na interação verbal, o falante e o destinatário possuem uma vasta quantidade de informação pragmática¹, isto é, quando o falante diz alguma coisa ao destinatário seu objetivo é causar alguma mudança na informação pragmática dele. Para que isso aconteça, o falante programa um plano mental – intenção comunicativa – referente à alteração que ele deseja produzir na informação pragmática do destinatário. Segundo Neves (1997, p. 20), “o problema do falante é formular sua intenção de tal modo que tenha alguma chance de levar o destinatário a promover a modificação da sua informação pragmática do mesmo modo que o falante pretende”. Dessa maneira, o falante busca adiantar a interpretação que, provavelmente, o destinatário, em algum momento de sua informação pragmática, dará à sua expressão linguística. Convém ressaltar que, nesse modelo de interação verbal, o vínculo entre o objetivo do falante e a interpretação do destinatário é intermediada e não estabelecida pela expressão linguística.

Dik (1989) apresenta a interação verbal como interação social constituída por meio da linguagem, constituindo, assim, uma forma de atividade estruturada e cooperativa: “estruturada”, porque é conduzida por regras, normas e convenções, e “cooperativa”, porque precisa de dois ou mais participantes para alcançar seus objetivos. Para Dik (1989), a linguística funcional abrange dois sistemas de regras: as regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas (que conduzem a constituição das expressões linguísticas) e as regras pragmáticas (que conduzem os padrões de interação verbal em que essas expressões são usadas).

¹ Um conjunto de informações extralinguísticas e contextuais que interferem e condicionam a produção e interpretação de cada enunciado (NEVES, 1997).

Assim, nesse processo dialógico de interação entre sujeitos da comunicação, as relações, intenções e interpretações são acionadas ao mesmo tempo por ambos, falante e destinatário, a fim de alcançarem a eficiência comunicativa. De acordo com Rauber (2005, p. 53),

[...] ao não considerar esse processo dialógico de interação entre os sujeitos da comunicação, a escola, por exemplo, mostra ao aluno uma língua que se constrói apenas no processo em que um EMISSOR envia uma MENSAGEM a um RECEPTOR, por meio de um CÓDIGO, conforme modelo de Jakobson (1973).

Dessa maneira, vários professores, deixam de trabalhar a linguagem como interação verbal, de maneira cooperativa, em que as intenções e interpretações são acionadas simultaneamente por ambos, falante/escritor e destinatário/leitor, a fim de alcançarem a eficiência comunicativa conforme se pode depreender do esquema proposto por Dik (1989).

É importante ressaltar, segundo Neves (1997, p. 16), que “a Gramática Funcional tem sempre em consideração o uso das expressões linguísticas na interação verbal, o que pressupõe uma certa pragmatização do componente sintático-semântico do modelo linguístico”. Nessa abordagem, a sintaxe é apresentada por meio da união de dois domínios funcionais, que se encontram relacionados: a semântica e a pragmática.

Dik (1978) propõe uma teoria funcional da sintaxe, que só tem um bom desempenho, inserida em uma teoria pragmática, ou seja, no interior de uma teoria de interação verbal. O autor reconhece que a linguagem precisa de arranjos sintáticos estruturados para haver comunicação, porém solicita-se dela também, que seja pragmaticamente adequada, pois, segundo essa concepção, a semântica especifica a expressão gramatical, não se admitindo uma sintaxe autônoma, mas, sim, como uma estrutura sujeita às pressões externas, ou seja, às situações discursivas, o que ajuda a determinar sua estrutura gramatical. Neves (1997, p. 26), com base em Dik (1997) apresenta a constituição da estrutura oracional básica, a partir de três tipos de funções:

semânticas (relativas aos papéis referentes dos termos nos estados-de-coisas² designadas pela predicação): Agente, Meta, Receptor, etc.; *sintáticas* (relativas à especificação da perspectiva a partir do estado-de-coisas é apresentado na expressão linguística): Sujeito e Objeto; *pragmáticas*

² Estado-de-coisas é concebido como algo que pode ocorrer em mundo (real ou mental) e está sujeito a determinadas operações, isto é, ele pode ser: localizado no tempo e no espaço; ter uma certa duração; ser visto, ouvido, ou, de algum modo percebido.

(relativas ao estatuto informacional de um constituinte dentro de um contexto comunicativo mais amplo em que ele ocorre): tema, Tópico e Foco, etc.

De acordo com Neves (1997, p. 95), “funções pragmáticas são funções que especificam o estatuto informacional dos constituintes em relação à situação comunicativa em que elas são usadas”. Na gramática funcional, as funções pragmáticas fundamentais envolvem topicidade (assinala o que se faz na oração, isto é, do que falamos) e focalidade (assinala a informação mais relevantes que falamos a respeito das coisas que são Tópicos).

É importante ressaltar, segundo Neves (1997, p. 96), que, ao tratar de funções pragmáticas, Dik (1989) está se referindo às informações inseridas nos componentes internos dos enunciados, e as divide em: *geral* (referente ao mundo, seus traços naturais e culturais, e outros mundos possíveis e imaginários), *situacional* (derivada da percepção e da experiência dos participantes da interação) e *contextual* (deriva das expressões linguísticas ocorrentes em qualquer ponto anterior ou posterior da interação verbal).

Apoiado em Franchi (1976, 1991), Castilho (2010) reconhece essa noção das funções linguísticas internas aos enunciados, constituídas a partir de três sistemas, o sistema semântico, o sistema sintático e o sistema discursivo, todos eles unidos pelo léxico. Eles estão assim definidos por Castilho (2010, p. 81):

O sistema semântico, conceitual ou nocional é composto pelos processos de representação dos significados. Ele compreende dois subsistemas, o predicativo descritivo e o dêitico-referencial. *O sistema sintático* trata da combinação dos signos no enunciado e das regras mentais que governam essas combinações. Ele compreende os subsistemas categorial, argumental, o de relações gramaticais, o de processos e transformações, o dos casos sintáticos etc. *O sistema discursivo* é formado pelo conjunto de negociações intersubjetivas que fazem da língua um contrato social. Ele compreende o jogo das imagens sociais, o fluxo da informação, a organização tópica dos textos etc.

Esses subsistemas linguísticos são intermediados pelo léxico, não havendo uma relação hierárquica entre eles. E essa noção vem ao encontro da proposta das metafunções da linguagem de Halliday (1985), na qual ele postula que a língua é um mecanismo que liga umas às outras as seleções significativas que derivam das várias funções da linguagem e as realiza numa forma estrutural unificada. As metafunções - ideacional, interpessoal e textual - de Halliday (1985) estão na base de princípios funcionalistas de interesse deste trabalho, e sobre as quais trataremos na próxima seção.

1.2 Noção de metafunções proposta por Halliday

Numa concepção mais ampla, segundo Neves (2006, p. 17), “o funcionalismo é uma teoria que se liga, acima de tudo, aos fins a que servem as unidades linguísticas”, ou seja, o funcionalismo trata das *funções* dos meios linguísticos de expressão. A esse respeito, no livro “An Introduction to Functional Grammar”, Halliday (1985, p. 13) diz: “[...] é funcional no sentido que (descreve, relata, explica) como a linguagem é usada”.

Nessa perspectiva, Halliday (1985) vê a linguagem como um meio transportador de reflexão, o que diz respeito à noção de função, percebida não só como o papel dos elementos linguísticos na organização sintática, mas como a relação do estrutural (sistêmico) com o funcional. Nessa concepção, renuncia-se à atenção com a disposição das frases, sendo direcionado o foco para a multifuncionalidade da reflexão, o que diz respeito à noção de *função*, percebida não só como o papel dos elementos itens.

Neves (2006, p. 18) define estruturas linguísticas como “configurações de funções, e as diferentes funções são os diferentes modos de significação do enunciado, que conduzem à eficiência da comunicação entre os usuários da língua”. Nessa proposição, reconhece-se o dinamismo, a fluidez da língua, em que as relações entre estrutura e função são consideradas instáveis, devido à força do componente pragmático no desenvolvimento da linguagem. As construções linguísticas são atualizadas a partir das escolhas que o falante faz, quando tem um propósito específico. No discurso humorístico, por exemplo, o falante opta pela elaboração linguística, que auxilie na produção do efeito do sentido que ele deseja.

Nesse sentido, Castilho (2010, p. 73) afirma que “as estruturas linguísticas não são objetos autônomos, podendo ser descritas e interpretadas a partir das seguintes propriedades”:

- (1) as estruturas são flexíveis e permeáveis às pressões do uso;
- (2) as estruturas não são arbitrárias, são motivadas;
- (3) as estruturas são dinâmicas e sujeitas a reelaborações constantes, por meio do processo de gramaticalização³.

Em suma, a gramática funcional considera que a estrutura da língua existe em vista da necessidade de cumprir certas funções.

³ “Gramaticalização” são alterações de propriedades sintáticas, semânticas e discursivo-pragmáticas de uma unidade linguística que promovem a alteração de seu estatuto categorial (GONÇALVES, LIMA-HERNANDES e CASSEB-GALVÃO, 2007).

Para Neves (2006), o funcionalismo compreende a linguagem como um sistema de comunicação que se preocupa com seus usos e funções, que renuncia aos obstáculos entre diacronia e sincronia e que reconhece uma relação dialética entre sistema e uso.

Ao lançar as bases para sua gramática funcional, Halliday (1985, p. 30) reconhece as relações entre o sistema linguístico e as necessidades de interação. Para ele, “a língua está estruturada para construir três tipos de significados, ou metafunções, ideacional, interpessoal e textual”.

A metafunção ideacional refere-se ao conteúdo ou tópico de que as pessoas tratam, isto é, à linguagem como reflexão, fornecedora de sentido à experiência humana, que transforma em significado, ou seja, em categorias. As experiências podem ser construídas em sequências relacionadas com o tempo, causa e similares, sendo que toda e qualquer faceta humana pode ser transformada em significado.

A metafunção interpessoal refere-se às relações entre pessoas expressas na linguagem junto com seus participantes e circunstâncias. Sempre quando interpretamos a linguagem, algo está acontecendo: algo em nossas relações pessoais e sociais, que pode ser uma proposta, uma ordem ou uma oferta, expressando nossa apreciação/atitude em relação a quem nos dirigimos e sobre o que estamos falando. Esse tipo de significado é mais ativo, ou seja, é a linguagem em ação, que pode ser, ao mesmo tempo, interativa e pessoal.

A metafunção textual provê a textura e a organização do discurso de acordo com cada situação, isto é, o modo como as pessoas organizam a fala e a escrita, de acordo com seu propósito e as exigências do meio sócio-histórico-cultural. A função textual envolve as duas metafunções anteriores, uma vez que, sem o componente textual de significado, seríamos incapazes de fazer qualquer uso que seja da língua. E é por meio dela, afirma Rauber (2005, p.50), “que o discurso se torna possível, porque o falante ou o escritor pode organizar e produzir um texto e o ouvinte ou leitor pode reconhecê-lo”.

Essas metafunções se autoconstituem e acontecem simultaneamente: cada discurso realiza essas três metafunções: alguma coisa (ideacional) é dita a alguém (interpessoal) de algum modo (textual).

Nessa concepção, o sistema de transitividade especifica os papéis semânticos dos elementos da oração, como agente, paciente, meta, beneficiário etc., codifica a experiência do mundo, e se liga, pois, à função ideacional; o sistema de modo (do qual deriva o de modalidade), especifica funções, como sujeito, predicador, complemento, finitude, diz respeito aos papéis da fala, e liga-se, pois, com a função interpessoal; os sistemas de tema e de informação

especificam as relações dentro do próprio enunciado, ou entre o enunciado, e a situação, e dizem respeito à função linguisticamente intrínseca, à função textual.

Assim, um enunciado como “Certamente, ele estudou no passado” pode ser analisado se consideradas as metafunções da linguagem e os subsistemas gramaticais que as representam, nos seguintes termos:

METAFUNÇÃO	Certamente	ele	estud-	-ou	inglês	no passado
<i>Ideacional</i>	-----	Ator	processo material		Meta	Circunstância
<i>Interpessoal</i>	Modo		Resíduo	Modo	Resíduo	
	Finito/Modalidade	Sujeito	Predicador	Finito/Tempo	Complemento	Adj. Adverbial
<i>Textual</i>	Tema		Rema			

Quadro 1.1: As três metafunções (HALLIDAY, 1985, p. 83).

No exemplo acima, cumprindo a metafunção ideacional, o verbo estudar, expressa um processo material em que ‘ele’ é um participante agente e ‘inglês’ um participante meta; e “no passado” uma circunstância de tempo. Esses elementos estão relacionados ao sistema de transitividade da oração. Cumprindo a metafunção interpessoal há uma sentença declarativa, na qual o modo é realizado pelo sujeito “*ele*”. E pelo verbo finito, a terminação ‘-ou’ (flexão do pretérito perfeito) e pela modalização ‘certamente’. O restante da frase forma o Resíduo. E na metafunção textual, ‘ele’ realiza o tema da frase e o restante, o rema. O tema é o ponto de partida da mensagem e indica uma posição importante na frase, ajudando a estruturar o discurso e a dar proeminência aos elementos que o compõem.

Cada elemento da língua é explicado por referência à sua função no sistema linguístico total. Na gramática funcional de Halliday, os componentes fundamentais do significado na língua são os componentes funcionais. Assim, para ele, uma gramática funcional é revelada como ‘natural’, porque para tudo nela há uma explicação.

Neves (1997) argumenta que cada item de uma língua é explicado a partir da indicação de sua função no sistema linguístico total. Assim,

[...] uma gramática funcional é aquela que constrói todas as unidades de uma língua – suas orações, suas expressões – como configurações orgânicas de

funções, e, assim, tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo (NEVES, 1997, p. 63).

Nessa perspectiva, dois aspectos fundamentais: *a unidade maior de funcionamento é o texto*, em cujo interior se dá a criação dos significados *e os itens* que atuam no nível do sintagma, da sentença e do texto *são multifuncionais*.

Considerando que a real unidade da comunicação é o texto, o que está em pauta é a construção de sentido. E, sendo a língua um sistema de produção de sentidos por meio de enunciados linguísticos, ela é um sistema semântico. Assim o termo “semântico” está relacionado a todo o sistema de significados de uma língua, os quais se constituem nos elementos lexicais e gramaticais. Para Halliday (apud NEVES, 1997, p. 63)

é a gramática que codifica o significado, e o faz sem relacionar unicamente porção a porção ou relação a relação, mas fornece o isolamento de variáveis e de suas aceitáveis combinações na consecução de funções semânticas.

De acordo com Neves (1997), a multifuncionalidade antecipa o cumprimento de diferentes funções da linguagem, bem como, do funcionamento dos itens segundo diferentes limites de unidade desde o texto até unidades menores, como a frase. Em nível de frase, a organização semântica acontece no sistema de transitividade, já em nível de texto, os processos, as relações e os argumentos são responsáveis pela coesão. Assim, esclarece Neves (1997, p. 69):

no nível da frase, a análise revela uma organização em tema/remã e, no nível do texto, o que vai se relacionando são segmentos organizados entre o que é *dado* (apresentado pelo falante como recuperável no texto ou na situação) e o que é *novo* (não recuperável) no sistema da informação.

Assim, partindo do mesmo caminho do exame das funções no nível da frase, verificamos que o texto é, ao mesmo tempo, *organização da informação*, do conteúdo, que é revelada pelo modo como os usuários organizam as unidades informativas do seu texto, e *organização da interação*, que é manifestada pelas escolhas linguísticas que auxiliam na configuração do enunciado, e *a organização semântica*, que tem a representação das experiências linguísticas e extralinguísticas do usuário.

Para Halliday (1973, p. 364), a gramática é considerada como “um mecanismo linguístico que liga, umas às outras as seleções significativas, que derivam das várias funções da linguagem, e as realiza numa forma estrutural unificada”. Dessa maneira, a gramática

organiza as opções em alguns conjuntos dentro dos quais o falante faz seleções simultâneas, seja qual for o uso que esteja fazendo da língua. Martelotta (2010, p. 63) explica que “esse tipo de gramática analisa a estrutura gramatical, mas também analisa toda a situação de comunicação: o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo”. De acordo com essa concepção, na situação comunicativa, o usuário da língua aciona a estrutura gramatical e, alguns aspectos (de caráter comunicativo e cognitivo) são atualizados. Nesse sentido, para entender o funcionamento da linguagem, temos que considerar tais aspectos.

Para Martelota (2010, p. 63), “segundo essa concepção de gramática [funcionalista], não se pode analisar a competência como algo distinto do desempenho, ou, em termos funcionalistas, a gramática não pode ser vista independente do uso concreto da língua, isto é, do discurso”. No esquema representado pela Figura 1.2, a seguir, temos uma representação do processo que ocorre entre discurso e a gramática, uma verdadeira simbiose:⁴ o discurso necessita dos recursos da gramática para se constituir, enquanto isso, a gramática se nutre do discurso, reconstruindo-se, assim, para se habituar às novas circunstâncias de interação.

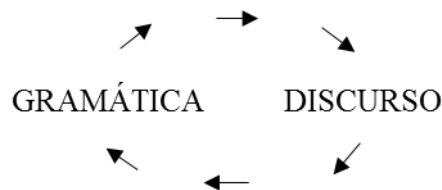


Figura 1.2: Processo que ocorre entre discurso e gramática (MARTELOTA, 2010, p. 63).

Nesse exemplo, temos uma visão dinâmica da gramática, em que o desempenho de mecanismos expressivos relacionados à individualidade dos falantes, recriam as construções gramaticais com a finalidade de atribuir força informativa ao discurso. Assim, da propagação desses novos exemplos, surge a gramática. Martelotta (2010, p. 63) acrescenta que, “esse mecanismo não é arbitrário, já que reflete dois tipos de habilidades essencialmente humanas que regulam a atividade verbal, estando, portanto, de algum modo, relacionado à gramática das línguas”.

Martelotta (2010, p. 63) apresenta particularidades desse processo, sendo que “o primeiro deles tem natureza sociointerativa e se relaciona com a nossa habilidade de compartilhar informações com nossos semelhantes e de nos engajarmos em atividades compartilhadas, cuja compreensão é fator fundamental para o processo comunicativo”. O autor

⁴“Simbiose” é um termo da biologia que expressa a associação de dois ou mais seres que lhes permite viver com vantagens recíprocas e que os caracteriza como um só organismo. Um exemplo disso é o líquen, a simbiose de uma alga e de um cogumelo.

traz um exemplo em que um cliente retorna a uma loja de eletrodomésticos onde acabou de comprar uma televisão e tem o seguinte diálogo com o vendedor:

Cliente: Esta televisão não está funcionando.

Vendedor: Não há problema, senhor. Vamos providenciar a troca do aparelho.

Nesse contexto, o enunciado só pode ser entendido como um pedido para que a televisão seja trocada por outra que funcione. Exemplos como esse, de interpretação dos enunciados, são altamente interacionais e demandam informação de práticas sociais. De acordo com o mesmo autor (2010, p. 64), “questões como essas parecem simples e localizadas apenas a alguns tipos de contexto de uso, mas na prática estão na base de toda comunicação linguística, que, numa visão cognitivo-funcional, não existiria sem elas”.

O autor apresenta outro tipo de habilidade, vinculado a características do funcionamento de nossa mente, da cognição humana, que altera a maneira como armazenamos e compartilhamos informações. Nessa perspectiva, a disposição que o ser humano tem para entender o mundo, bem como a habilidade de transmitir experiências vivenciadas em determinadas esferas para os outros, apresenta-se no modo como construímos os enunciados.

Nessa perspectiva, o contato e a troca de sentidos estabelecidos entre os usuários da língua, o discurso, aciona o sistema gramatical, no *locus* da organização e da manifestação empírica do discurso (FURTADO DA CUNHA, BISPO e SILVA, 2013, p. 19), que é o texto. Um gênero discursivo ou um padrão discursivo é então “um construto sociocognitivo de comunicação, atualizado em uma dada configuração textual, qual emerge e se ritualiza em contextos comunicativos específicos nos quais os indivíduos se engajam contidamente”. Dessa maneira, uma carta pessoal, uma piada, uma receita culinária, um ofício, etc., são exemplos, de um padrão discursivo genérico ou construção discursiva que formula um par de forma/função, sendo que o plano formal está relacionado às relações e organizações internas, e o funcional, às relações contextuais e pragmáticas.

O funcionalismo trabalha a noção de gênero, a que alguns autores chamam de padrão discursivo, a partir desses pressupostos teóricos. O padrão discursivo é mais amplo que a noção de gênero, pois implica, simultaneamente, as noções de gênero discursivo e de tipologia textual.

Segundo Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013), os pressupostos funcionalistas podem ser praticados em sala de aula, temática a ser tratada na próxima seção deste trabalho.

1.3 Funcionalismo e ensino

Nesta seção, apresentamos algumas reflexões sobre as possíveis contribuições da abordagem funcionalista para a prática de ensino de Língua Portuguesa. Para isso, recorreremos aos PCN (BRASIL, 1998, 2000) e a autores como Casseb-Galvão (2011), Neves (2010), Franchi (2006), Geraldi (1993) e, Halliday (1974).

Com a implementação da Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e, principalmente, a partir dos PCN (BRASIL, 2000), a proposta de ensino-aprendizagem de língua Portuguesa no Brasil passa a considerar, de forma mais efetiva, os pressupostos teóricos sobre língua e linguagem advindos dos estudos científicos da linguagem. Essa consideração pode ser observada no seguinte fragmento desse documento:

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também a contribuição de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia da educação e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso (BRASIL, 2000, p. 21-22).

A relação entre estudos linguísticos e ensino-aprendizagem de língua materna demanda conhecimento dos pressupostos teóricos de língua e linguagem, da área de linguística, assim como contemplar os resultados recentes das pesquisas realizadas nessa área.

Os PCN definem a linguagem como “forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica” (BRASIL, 2000, p. 23) e língua como “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, 2000, p. 24).

Nesse sentido, podemos considerar que a orientação dos PCN vem ao encontro dos postulados funcionalistas, uma vez que admite a língua como atividade interativa, cooperativa, sociodiscursivamente orientada, por isso, pode ser analisada como uma estrutura sujeita às pressões externas, ou seja, às situações sócio-discursivas.

As orientações dos PCN deixam claro que o objetivo maior do ensino de língua portuguesa é o desenvolvimento de competências diversas, com vistas a uma interação autônoma e participativa nas situações de interlocução, leitura e produção textual.

Essa concepção vem ao encontro do que Halliday (1974) chama de *ensino produtivo* da língua, em que se privilegia o aprimoramento das habilidades no trato linguístico, preparando o aluno para o exercício pleno da cidadania, que passa pelo amplo domínio de sua expressão

verbal, falada e escrita. Assim, privilegiam-se o uso social da língua, os contextos de interação verbal, seus atores (falantes e ouvintes) e as condições internas e externas à manifestação linguística.

Os PCN consideram o texto como a unidade básica de estudo, o que também vem ao encontro de um dos princípios da teoria funcionalista mencionado anteriormente. Isso significa que a modalidade oral ou escrita deve estar pautada em todo trabalho de reflexão linguística. Desse modo, é em torno do texto e em toda a sua diversidade de formas e funções que devem se concentrar as atividades de ensino-aprendizagem.

Segundo Halliday (1974), há três modos de se ensinar ou abordar uma língua: o prescritivo, baseado na fixação de padrões de prestígio; o descritivo, centrado na análise do modo como o sistema linguístico funciona; e o produtivo, focando no aprimoramento das habilidades linguísticas.

Indo nessa direção, Bezerra e Reinaldo (2011, p. 33-61) apresentam a prática de análise linguística com caráter didático introduzida na produção acadêmica na década de 1980, a partir de reflexões teóricas sobre a historicidade da linguagem e sobre o trabalho linguístico, realizadas por Franchi (2002), que foram mais tarde, também contempladas nos PCN.

Esse novo paradigma foi responsável pelo fim dos mitos da univocidade e da indeterminação absoluta da linguagem, e por acreditar que entre esses dois lados, apresenta-se o trabalho com os sujeitos, possuindo a linguagem como *atividade constitutiva*. Franchi (2006) reconhece a linguagem como uma atividade constitutiva, demonstrando que o problema básico da linguagem é o da significação. Todos os recursos formais da linguagem servem para criar sentido.

A função de comunicação é a função central da linguagem e determina suas outras funções. No entanto, essa função não se reduz à transmissão de informações, mas diz respeito ao uso social da linguagem. É a práxis enunciativa que determina a estrutura da língua.

Franchi (2006) reconhece que a linguagem é um instrumento de comunicação, de interação, de influência sobre os outros, mas a função de comunicação, em Franchi, pressupõe muito mais do que a troca de informações: a linguagem é um sistema aberto, disponível para o atendimento de todas as necessidades de comunicação, o que significa que ela não é a “história do homem”, mas constrói essa história.

A linguagem não é apenas um sistema formal, é, antes de tudo, um espaço de criação e de subversão de significações. É um sistema dinâmico, provisório, de organização da realidade. Dizer que a linguagem tem uma natureza constitutiva significa dizer como

(BARROS, 1998, p. 77): “Só as palavras não foram castigadas com a ordem natural das coisas. As palavras continuam com seus deslimites”.

A concepção de gramática proposta por Franchi (2006) está pautada em um ensino produtivo de linguagem, com destaque para atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, que se entrecruzam e se materializam nos recursos expressivos e podem ocorrer em níveis distintos. Bezerra e Reinaldo (2013, p. 36) referem-se a elas como:

- a) *atividades linguísticas*, ações linguísticas que, praticadas nos processos interacionais, permitem a progressão do tema em pauta;
- b) *atividades epilinguísticas*, que resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto; e
- c) *atividades metalinguísticas*, construção de metalinguagem sistemática por meio de conceitos, classificações, entre outras operações.

Bezerra e Reinaldo (2013, p. 36) esclarecem que,

aplicando esses três tipos de atividades à discussão sobre o ensino da relação entre criatividade e gramática, Franchi (1987) vê a atividade linguística como exercício pleno da própria linguagem: por estar presente no cotidiano da família e da comunidade do aluno, a prática dessa atividade na escola, em interações diversificadas, conduz o discente a ampliar os recursos expressivos da fala e da escrita e a operar sobre sua própria linguagem.

Nesse sentido, as autoras recomendam o equilíbrio entre as práticas dessas atividades constitutivas dos eixos de ensino, com o objetivo de garantir ao aprendiz *o uso da língua e o saber sobre a língua*.

Geraldi (1993) sugere que, a partir das práticas de leitura e produção de texto, constitua-se a prática de *análise linguística*, ou seja, em um contexto de ensino, propõe-se que a figura de usuário da língua e da linguagem seja conduzido para a de analista, realizando dois tipos de reflexão: a reflexão *epilinguística*, centrada no uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas do falante/escritor e a *metalinguística*, centrada na construção de noções com as quais se torna possível a categorização de tais recursos.

Nesse contexto, a reflexão *epilinguística* dispõe de maior evidência, pois é pensada por Geraldi (1993, p. 192) “como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem”. Tais reflexões, conduziram o autor a uma nova orientação metodológica, escolhendo o texto como unidade de ensino, nas aulas de Língua Portuguesa, com a finalidade de levar o aluno a entender o que lê, e a escrever textos significativos a partir do erro, para a

autocorreção. Para o autor, é fundamental que o aluno seja orientado pelo professor a ter o foco em um problema importante de cada vez.

Considerando tais postulações, Bezerra e Reinaldo (2013, p. 37) afirmam que, “a prática dessa análise propicia aos alunos, no momento de leitura, por exemplo, comparar textos e refletir sobre a adequação linguística, sobre os efeitos de sentidos nos textos, procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua lhes oferece para sua comunicação”. Assim, na produção de textos, os alunos são encaminhados pelo professor a produzirem sua proposição, a partir das condições de produção apresentadas, que derivam a seleção das unidades e estruturas linguísticas com o propósito de entender seu *funcionamento* e, desse modo, terem competência de produzir seus textos de forma adequada às situações interativas. Na reescrita, os alunos são alertados a verificar como está a adequação das escolhas linguísticas efetivadas em seus textos, procurando obter a adequação que se espera.

Uma aplicação dessa perspectiva, segundo Bezerra e Reinaldo (2013, p. 38) está relacionada às contribuições das teorias do gênero para o ensino de língua materna:

Se em 1984, o foco era a adequação do texto às categorias gramaticais e às estruturas textuais, narrativas, descritivas, dissertativas, normativas e de correspondência (GERALDI, 1984), nos anos 90, esse foco passa a serem as categorias do texto e/ou do *discurso*⁵ (GERALDI, 1993), para chegar à primeira década do século XXI direcionando o ensino para categorias oriundas do gênero. Na teoria bakhtiniana, por exemplo, são categorias de descrição do gênero o contexto sócio-histórico, o tema, a estrutura, a estrutura composicional e o estilo verbal. Já na teoria de Bronckart, a descrição de gênero envolve as condições de produção do texto e a arquitetura textual, esta compreendendo as sequências textuais, os mecanismos de textualização e os de responsabilização enunciativa.

Casseb-Galvão (2011) alerta que, ao considerar os gêneros discursivos no ensino, está pensando em um aluno que se constitui sujeito a partir de aspectos sócio-históricos e interacionais e não somente um locutor ou falante. Por isso, um ensino baseado na noção de gênero discursivo pode auxiliar no desenvolvimento da competência discursiva, que abrange outras competências derivadas da constituição social humana, como a competência linguística, a competência textual e a competência comunicativa. Assim, nesse contexto, podem-se perceber aspectos fundamentais da complexidade humana por meio de marcas registradas nas atividades discursivas. Segundo Casseb-Galvão (2011, p. 869):

⁵ Vale ressaltar que Geraldí (1993) não dispensou as gramáticas (normativas ou descritivas) do estudo de língua, acrescentou novas fontes de reflexão linguística, visto que a reflexão gramatical foi considerada insuficiente para atender à descrição linguístico-textual discursiva.

[...] a língua é do Homem, para o Homem e atualizada pelo Homem, é, portanto, de se esperar que a linguagem revele essa complexidade a partir de diferentes dimensões da atividade discursiva.

A partir desse ponto de vista, há de se esperar que o professor tenha consciência de que ensinar língua portuguesa é considerar a fluidez linguística (que diz respeito ao fato de a língua ser inacabada), a sua dinamicidade (estar em constante fazer-se) e cada ato discursivo ser único.

A reflexão de Casseb-Galvão vai ao encontro do que Halliday (1985) sugere a respeito das funções básicas da linguagem: dar sentido à nossa experiência e permitir ao homem atuar socialmente. Conforme Neves (2006, p. 32), isso envolve a crença de que

as línguas são organizadas em torno de dois significados principais: o ideacional ou reflexivo e o interpessoal ou ativo, duas metafunções que constituem as manifestações, no sistema linguístico, dos dois propósitos mais gerais que fundamentam todos os usos da linguagem: entender o ambiente (ideacional) e influir sobre os outros (interpessoal).

Partindo dessa concepção de linguagem, Casseb-Galvão (2011) apresenta uma orientação relacionada à prática de ensino que parte da análise das dimensões da língua como evento de interação, que diz respeito ao componente interpessoal, e da língua como expressão de conteúdo, relativa ao componente representacional.

Nessa proposta, Casseb-Galvão (2011, p. 877) tem como fundamento o reconhecimento das “diferentes dimensões e fenômenos da constituição gramatical e discursiva da língua portuguesa que foram contemplados a partir de sua funcionalidade para a produção de sentidos nos textos”. A autora prevê o reconhecimento de diferentes dimensões da organização linguístico-discursiva, assim como, a compreensão de fenômenos gramaticais que ajudam na realização de um ensino baseado na noção de gêneros, propiciando o desenvolvimento de competências. As dimensões são propostas a partir de duas metafunções:

1. A língua como evento de interação: o componente interpessoal

Esse componente de organização linguística está relacionado ao caráter social da linguagem em que o componente interpessoal pode ser analisado a partir de dois níveis: o nível macro que está relacionado à constituição sócio-histórica do sujeito da linguagem e seus discursos sociais, e o nível micro que se refere à competência comunicativa de cada falante em um contexto específico. Segundo Casseb-Galvão

(2011, p. 870), esta metafunção se desdobra em pelo menos três dimensões e os respectivos fenômenos a ela relacionadas:

- a) Dimensão ideológica: o papel social do gênero, sua funcionalidade. Os aspectos sócio-históricos relativos à sua produção. As questões de contexto de cultura. O processo de autoria. O gênero na macro-organização social. Voz de autoridade.
- b) Dimensão enunciativa: constituição das vozes enunciativas no contrato comunicativo estabelecido entre os interlocutores envolvidos no processo interativo.
- c) Dimensão pragmática: manifestação do falante a respeito do conteúdo do que enuncia; marcas de subjetividade e de intersubjetividade. Contexto situacional. Modo e modalidade. Empacotamento do conteúdo.

2. A língua como expressão de conteúdo: o componente representacional

Nesse componente, as experiências do mundo interno e externo do falante são transformadas em significados definidos, isto é, categorizam-se os eventos extralinguísticos em linguísticos. As dimensões relacionadas a essa metafunção, segundo Casseb-Galvão (2011, p. 870), são:

- a) Dimensão informacional: definição temática; temas derivados; seleção e constituição argumentativa; progressão temática.
- b) Dimensão textual: estabelecimento e recuperação de referentes. Coesão e coerência textuais. Relações interoracionais.
- c) Dimensão semântica: nível da palavra e da frase. Escolha lexical. Seleção de esquemas de predicados. Transitividade. Processos semânticos básicos.
- d) Dimensão sequencial do gênero: tipos textuais predominantes. Constituição estrutural das sequências textuais. Funcionalidade dessas sequências para a composição enunciativa.
- e) Dimensão sintática (organizacional): relações intra oracionais. Ordenamento.

É com base nessa concepção de linguagem e no reconhecimento das metafunções da linguagem e das diferentes dimensões da constituição do sistema linguístico que elaboramos uma proposta teórico-metodológica de análise funcional do gênero piada. Tudo isso, a fim de que se possa fornecer ao aluno a percepção de que:

- a) a situação de interação se realiza por um determinado gênero;
- b) a constituição gramatical está a serviço da organização linguístico-discursiva;
- c) a necessidade de refletir sobre o uso linguístico, ou seja, sobre a língua em funcionamento nas situações interativas;

- d) a possibilidade de explorar a natureza da linguagem, desde as construções propriamente ditas, sua organização sintático-semântica, até a situação de interação e de comunicação, o contexto interacional: quem é que fala, para quem, querendo dizer o quê, conseguindo ou não recuperar sua intenção, etc.;
- e) a competência linguística de cada um, especialmente do falante nativo da língua, implica saber desfrutar da funcionalidade do gênero;
- f) a necessidade de se reconhecer a língua que ele fala, lê e escreve;
- g) a escolha do gênero é determinada pela esfera, pelas necessidades da temática, pelo conjunto dos participantes e pela vontade enunciativa ou intenção do locutor.

A partir dessas reflexões, propusemos, tendo o professor de língua portuguesa como o interlocutor em potencial, uma sequência didática, por meio da análise de dimensões discursivas visíveis no gênero piada, que possa provocar a sensibilidade dos alunos do Ensino Médio para o fenômeno linguístico, a partir de uma experiência singular. Haja vista que o ideal, para Neves (2010, p. 172), é que a aula de Língua Portuguesa favoreça ao aluno a possibilidade de agir refletidamente, de enfrentar desafios, de discutir questões, de perceber a funcionalidade das escolhas linguísticas promovidas nos textos.

CAPÍTULO 2 – TEXTOS QUE CONSTITUEM GÊNEROS

Neste capítulo, refletimos sobre a relação entre o funcionalismo e a teoria dos gêneros discursivos, ambos de base sociointeracionista, a fim de contextualizar teoricamente a proposta de sequência didática. Em seguida, apresentaremos os conceitos de texto, contexto, gênero, registro e sequências textuais, conceitos interessantes para a proposta.

O reconhecimento do texto como unidade básica de análise implica vê-lo como gênero, como organização da informação, organização da interação e como organização semântica. Para tanto, apresentamos algumas postulações teóricas que norteiam a propositura da SD, com base em Antunes (2003), Bakhtin (2003), Casseb-Galvão (2011), Faraco (2009), Marcuschi (2008) e Neves (2010).

Casseb-Galvão (2011), em seu texto “A gramática a serviço dos gêneros” reafirma a origem grega dos estudos sobre os gêneros do discurso, ou seja, faz referência ao fato de que a língua se configura em gêneros e que essa ideia está na base de estudos de procedência funcionalista. E considera que

A ênfase no locutor, da *Poética*, a ênfase no auditório, da *Retórica*, e a proposta originada no dialogismo bakhtiniano constituem uma linha de pensamento que tematiza a comunicação entre os indivíduos, em suas diversas formas de realização e consideradas as diferentes instâncias da organização social (CASSEB-GALVÃO, 2011, p. 869).

Nesse sentido, o que está em pauta, segundo Casseb-Galvão (2001), é a competência discursiva, na forma oral ou escrita, que compreende as outras competências oriundas das atividades sociodiscursivas, como a competência linguística, a competência textual e a competência comunicativa. É a partir dessas diferentes dimensões da atividade discursiva que se acredita reconhecer, via linguagem, características significantes da complexidade humana, “porque a língua é do homem, para o homem e atualizada pelo homem” (CASSEB-GALVÃO, 2001, p. 869). É nesse ambiente fecundo de atividades discursivas que vigora o fato de a língua ser considerada dinâmica, fluida, inacabada, e, conseqüentemente, cada dito constituir, um enunciado único.

Neves (2010, p. 94), numa leitura de Bakhtin, esclarece a concepção de gênero nos seguintes termos:

Sendo infinitas as potencialidades das formas de discurso (dos atos de fala), configura-se, pela língua, num sem número de campos sociais, uma diversidade de tipos de “enunciados”, que, entretanto, podem ser classificados em tipos relativamente estáveis, elaboradas de acordo com cada esfera de troca social, ou seja, em cada esfera de utilização da língua. Já não se classificam apenas o épico, o lírico, o epidíctico, por exemplo, mas também são “gêneros do discurso” a conversação, a carta pessoal, a piada, a receita, a exposição científica etc.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 279), as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva por meio “de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana”. Essa posição teórica bakhtiniana demonstra que o gênero é inerente ao social, isto é, não se pode pensar em gênero do discurso desvinculado dos aspectos socioculturais de determinada esfera de atividade humana, visão que justifica um ensino de Língua Portuguesa calcada na noção de gêneros discursivos.

Halliday e Hasan (1989), também buscam na sociedade, explicações para os fenômenos linguísticos. Eles relacionam a linguagem a um aspecto particular da experiência humana, ou seja, a estrutura social. Consideram a dimensão social particularmente significativa nas questões educacionais, visto que, o conhecimento é transmitido em contextos sociais por meio de relacionamentos entre pai e filho, professor e aluno, ou entre colegas de classe. Segundo essa concepção, as expressões linguísticas obtêm seu significado nesses contextos.

No Quadro 2.1, a seguir, apresentamos uma síntese comparativa entre aspectos inerentes à linguagem para Halliday e para Bakhtin.

Halliday	Bakhtin
Função da língua: interação social	Função da língua: Comunicação e interação
Enunciados: diálogo entre elementos da gramática	Enunciação: Relação de troca (enunciadores, texto, antes/depois, valores)
Função interpessoal	Dialogismo
Função textual	Manifesta em gênero
Função ideacional	Centrada no social
Discurso = uso	Discurso = sentido, valores

Quadro 2.1: Relações linguísticas (elaboração própria).

A partir do Quadro 2.1, observa-se que as postulações teóricas dos autores não são excludentes e colaboram para o entendimento de como a linguagem se constitui e a língua se articula. O que é útil para as atividades de ensino voltadas para o uso efetivo da língua.

Na mesma direção, Marcuschi (2008) reconhece os estudos dos gêneros como uma área interdisciplinar forte, o que faz com que o funcionamento da língua seja priorizado, bem como as atividades culturais e sociais a ele relacionadas. Para que isso aconteça, ressalta o autor, não podemos reconhecer os gêneros a partir de suas estruturas rígidas ou modelos estanques, mas sim de sua constituição dinâmica, ou seja, “suas formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Essa abordagem também é considerada por Faraco (2009) quando argumenta a favor da necessidade de focar os gêneros por um viés dinâmico, que reconheça as formas estáticas do produto e o dinamismo de sua produção. Tal afirmação, confere, segundo o autor, um forte vínculo “entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação socioverbal; entre os tipos de enunciados e o que se faz com eles no interior de determinada em atividade social”. (FARACO, 2009, p. 126). Marcuschi (2008) reconhece os gêneros como entidades comunicativas em que os aspectos relativos a funções, propósitos, ações, e conteúdo pretendidos pelos interlocutores. Nessa perspectiva, podemos considerar que a tipicidade de um gênero decorre de suas características funcionais e de sua organização retórica.

É importante ressaltar, segundo Faraco (2009, p. 126) que, “se queremos estudar o dizer, temos sempre de nos remeter a uma ou outra esfera da atividade humana, porque não falamos no vazio, produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano”, ou seja, o todo do enunciado pressupõe sempre uma réplica, uma atividade interativa entre os participantes. Assim, segundo essa concepção, os usuários da língua, ou sujeitos da linguagem, interagem por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana. E, de acordo com Faraco (2009, p. 127),

[...] é com esse postulado da correlação intrínseca entre esferas de atividades e formas de dizer que Bakhtin abre certa perspectiva para os estudos do dizer e do agir, do discurso e da atividade, que permite o refinamento da percepção da heterogeneidade e da complexidade das práticas de linguagem e das atividades humanas.

Faraco (2009), ainda argumenta que Bakhtin (2003), ao conceituar os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis, está considerando a face da historicidade dos gêneros e, por outro lado, a indefinição de suas características e fronteiras. Nesse sentido, considerar a historicidade denota que os tipos não são estáveis continuamente. Eles são flexíveis, fluidos, visto que as atividades humanas implicam movimento e constante mudança. Assim, Faraco (2009, p. 127) afirma que “as formas relativamente estáveis do dizer no interior de uma atividade qualquer têm que ser capazes de responder ao novo e à mudança”. Tal

postulado demonstra que o repertório de gêneros de cada atividade humana se modifica a partir do desenvolvimento da própria esfera.

Em consonância com essa concepção, Neves (2010) cita Schneuwly e Dolz (2004) como autores “modernos” que retomam a noção de gênero proposta por Bakhtin (2003), reafirmando

que cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, que são os gêneros, e que a escolha de um gênero é determinada pela esfera da atividade humana, pelas necessidades da temática, pelo conjunto dos participantes e pela vontade enunciativa ou intenção do locutor (NEVES, 2010, p. 95).

Ao retomarem a perspectiva enunciativa discursiva de Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que é nesse contexto que os aprendizes adquirem uma compreensão maior dos conteúdos que se tornam dizíveis através do gênero e também das diversas linguagens utilizadas nessa esfera sociointeracional, e das sequências textuais e discursivas que formam a estrutura textual.

Segundo Marcuschi (2008), a produção discursiva em gêneros corresponde à organização da sociedade, o que nos remete a um estudo sócio-histórico dos gêneros, como um modo de perceber o funcionamento social da língua. Tal fato, segundo o autor, demanda estudos linguísticos com princípios teóricos sociointeracionistas. Nessa direção, Antunes (2003, p. 40-41), reconhece que teorias linguísticas que estão direcionadas para a prosódia, a morfossintaxe, a pragmática, a partir do uso interativo e funcional das línguas, e as teorias do texto, concepções de leitura, por exemplo, é que podem fundamentar “um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português”.

Nesse sentido, o que é dito anteriormente ratifica o princípio funcionalista de que as línguas existem, acontecem na interação entre as pessoas, e nos conduz a admitir, segundo Antunes (2003), “que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante”.

2.1 Contexto, texto, gênero, e sequências textuais

Para se compreender uma perspectiva de linguagem baseada no uso da língua é necessário partir do texto e das implicações da gramática no contexto de uso. A noção funcionalista de texto é relevante por desvendar as operações linguístico-discursivas

estrategicamente utilizadas na estruturação textual, o que tem relação com as noções de contexto, de gênero e de sequências textuais. Para isso, recrutamos como referencial teórico autores como: Halliday e Hasan (1989), Pauliukonis (2011), Marcuschi (2008) e Neves (2010).

Em relação ao texto e ao contexto, Halliday e Hasan (1989, p. 5) afirmam que “ambos fazem parte do mesmo processo”. A noção de contexto vai além do que é dito e escrito, inclui acontecimentos extralinguísticos, isto é, o ambiente global em que o texto se desenrola. Tais postulações deixam claro que o contexto precede o texto, pois a situação é anterior ao discurso. Nesse sentido, o conhecimento do contexto de situação (informação pragmática) favorece a análise interpretativa dos significados de uma situação de comunicação, bem como é útil a definição de contexto de cultura, que é um contexto mais amplo, mais geral, macro, que não pode, segundo Halliday e Hasan (1989) ser esquecido no momento da interpretação do texto, pois ali está contida toda a história cultural dos participantes.

Considerado como categoria teórica para a descrição de significados, o contexto de situação diz respeito a elementos abstraídos da realidade imediata, filtrados pela mente ativa dos interlocutores. E é esse filtro que dá a medida do que é importante, ou não, ao desenvolvimento de um evento linguístico, indicando os caminhos pelos quais a interação verbal pode transitar. Isso torna cada contexto de situação único, criado por interlocutores também únicos.

Halliday e Hasan (1989, p. 22) afirmam que, como regra geral, as características da situação são relevantes em um nível bastante geral, ou seja, se pensarmos no exemplo de uma palestra sobre assuntos atuais, em uma classe noturna de adultos, o que importa não é que ele é John Shmit falando aos senhores Jones, Robinson, Brown e outros, em uma determinada noite de terça em Burnley, mas que é um professor falando em uma reunião de estudantes adultos no âmbito de uma determinada instituição social. Isto não é negar nem as características individuais de falantes ou escritores, ou a importância de estudar a qualidade distintiva de um estilo do autor, em particular.

De acordo com Halliday e Hasan (1989), o contexto de cultura, por exemplo, está associado ao gênero e é responsável pela ligação do texto ao seu macrotexto, revelando, assim, o ambiente em que se desenvolvem as diversas possibilidades de produção de sentido existentes na língua em uso. Esse processo é mais abstrato e faz parte de um sistema social e cultural de determinadas situações, o que exige que se considere também a noção de contexto de situação.

Halliday e Hasan (1989, p. 22) salientam que “o contexto de situação ou microcontexto, leva em conta tudo o que se sabe do meio ambiente: o que está acontecendo, que parte da linguagem está em pauta, e quem são os envolvidos, ou seja, o conhecimento

partilhado”. Por isso, os autores propõem três conceitos fundamentais para descrever um determinado contexto de situação campo, relações e modo, que exercem influência sobre as nossas escolhas linguísticas porque refletem as três principais funções da língua: falar sobre os acontecimentos, eventos, fatos; interagir com as pessoas e expressar pontos de vista; organizar as ideias, os conhecimentos e as informações em um texto coerente. Assim, o contexto de situação é a configuração de campo, relação e modo, traços que especificam o registro do texto.

O campo diz respeito ao evento social em que ocorre o discurso, isto é, o que está acontecendo. A relação diz respeito ao conjunto de papéis sociais que os participantes do evento desempenham. O modo está associado à organização simbólica do texto, bem como os falantes obtêm ao se inserirem nessa organização. Em cada variável do contexto de situação, a linguagem desempenha, simultaneamente, uma metafunção: a ideacional (de conteúdo, mais ligada à ação social, isto é, ao campo), a interpessoal (de interação, mais ligada aos papéis, isto é, as relações) e a textual (mais ligada à organização simbólica, isto é, ao modo).

Nesse sentido, Halliday (1978, p. 34) faz ligação da linguagem com a produção de significado e desta com a inserção nos diversos tipos de situação, ou contextos sociais, que a cultura gera. A representação apresentada por Neves (2010, p. 78) compara os dois conceitos, com indicações colhidas em Halliday (1976, 1978), em Halliday e Hasan (1989) e em Eggins (1994).

Neves (2010) apresenta uma relação entre contexto de cultura e contexto de situação remetendo-se a Halliday (1978, p. 34), para quem a linguagem é “a habilidade de ‘significar’ em determinados tipos de situação, ou contextos sociais, que são gerados pela cultura”. A autora explica que a cultura constitui, pois, a potencialidade de produção de significados nas situações reais de uso.

Ao relacionar os dois contextos, Neves (2010) associa o contexto de situação ao registro e ao contexto de cultura, ao gênero. A autora parte da proposta de Eggins (1994, p. 34) de que os gêneros são concretizados pela linguagem e que esse processo é mediado pela concretização do registro. Desse modo, o texto é visto como a codificação e a construção de diferentes níveis/extratos de contextos nos quais ele é posto em cena. Ele tanto é a realização de tipos de contexto (entra aí o registro) como é a colocação em cena daquilo que interessa aos membros de uma cultura em situações determinadas (entra aí o gênero). Esses níveis podem ser esquematizados conforme a Figura 2.1:

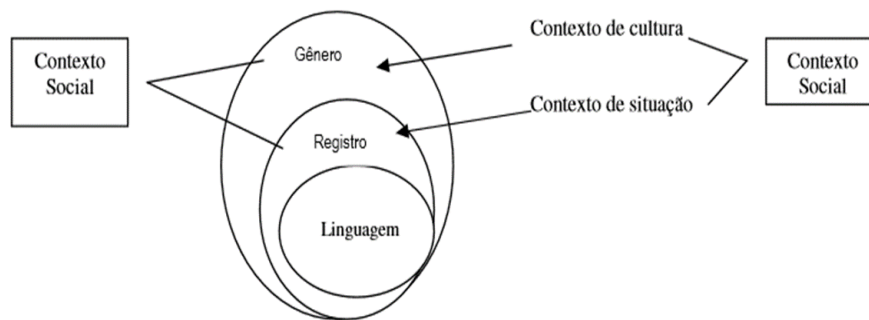


Figura 2.1: Níveis do contexto social (MARTIN, 1992, p. 495).

De acordo com as postulações teóricas de Halliday e Hasan (1989), o aspecto situacional caracteriza o ambiente do texto e está relacionado às variáveis ideacional, interpessoal e textual que compõem o sistema semântico. A união desses dois aspectos (situacional e semântico) gera o registro, que, por sua vez, é considerado como configuração de significados associados a uma situação específica e é realizado por meio de expressões léxico-gramaticais e características fonológicas que absorvem esses significados.

As variáveis do contexto de situação ou registro são realizadas no texto por meio de três sistemas léxico-gramaticais: transitividade, modo/modalidade e informação (tema/rema), determinando as construções linguístico-discursivas. Textos que partilham o mesmo contexto de situação são considerados pertencentes ao mesmo registro, pois partilham os mesmos significados experiencial, interpessoal e textual. As macrofunções, assim como os sistemas e variáveis compõem o texto, de modo simultâneo, ou seja, a multifuncionalidade dos textos é destacada na língua em uso, ou, podemos dizer, nos enfoques funcionais da língua. Nesse sentido, o registro contextualiza a linguagem, que, por sua vez, é contextualizada pelo gênero.

Dessa maneira, gênero e registro se inter-relacionam, o registro manifestando a ligação entre o texto e seu microcontexto (leva em conta o que se sabe sobre o ambiente, ou seja, o contexto de situação), e o gênero manifestando a ligação entre o texto e seu macrocontexto (ambiente em que se desenvolvem os eventos da língua em uso, ou seja, o contexto de cultura), representados na Figura 2.2 a seguir:

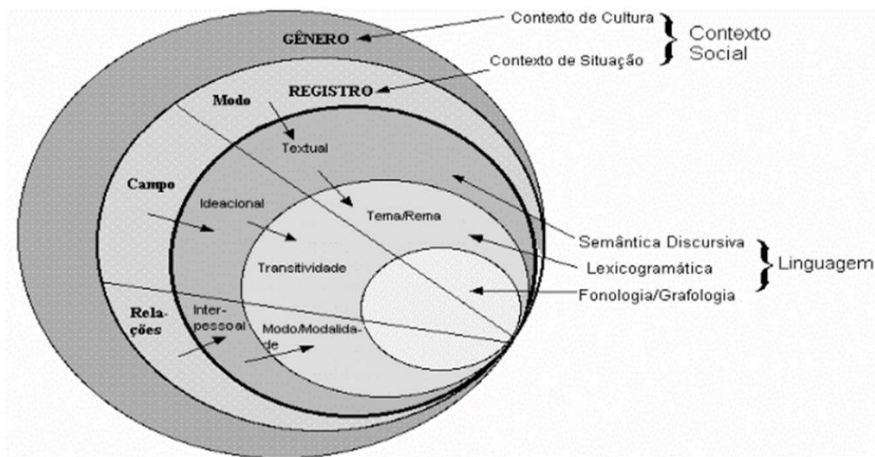


Figura 2.2: Inter-relação entre o macrocontexto e o microcontexto (MARTIN e CHRISTIAN, 1997, p. 8).

Essa postura teórica, também é considerada por Marcuschi (2008) quando apresenta como exemplo, a questão intercultural do gênero a partir da análise do gênero provérbio, desenvolvida pela autora alemã Susanne Günther. Ela verifica que o gênero não tem a mesma aceitação em todas as culturas e menciona, para exemplificar, o caso da piada, que é apreciada de maneira distinta entre os alemães e chineses, em situações de negócios.

Susanne (1991, p. 400) apud Marcuschi (2008, p. 171) considera que:

A escolha de um gênero que pode ser usado para servir a uma certa função interativa em nossa cultura pode se tornar inadequada numa situação diferente. Um sinólogo alemão, que trabalhava como interprete em encontro de negócios entre comerciantes chineses e alemães, me apontou a preferência dos comerciantes alemães por contar piadas em negociações comerciais. Para os chineses é considerado inapropriado contar piadas durante encontro de negócios, e as piadas não são esperadas nesse contexto.

Segundo Marcuschi (2008, p. 171), “esta observação é sintomática das diferenças interculturais na circulação dos gêneros”. O autor aborda um aspecto importante sobre a variedade cultural em um mesmo país, quando questiona se a heterogeneidade cultural se revela da mesma maneira nos gêneros e, se isso deveria ser inserido no ensino formal.

De acordo com Marcuschi (2002, p. 172), “deveríamos oferecer um ensino culturalmente sensível, tendo em vista a pluralidade cultural. Não deveria privilegiar o urbanismo elitizado, mas frisar a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças, valores etc.”

Nessa perspectiva, salienta Marcuschi (2002, p. 173), que é importante dizer que a aula de Língua Portuguesa é uma prática que passa além dos limites do sistema interno da língua, e ultrapassa a “atividade comunicativa, informacional”. Dito de outra forma, o ser humano está

envolto, por meio de seus discursos e sua história, numa perspectiva mais ampla em relação ao ambiente físico em que está inserido. “A vivência cultural está envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente”.

Pauliukonis (2011, p. 245-246) discorre sobre a importância da atenção ao contexto, que uma frase, fragmento ou qualquer texto exige. Para ela “A língua só expressa parte do que quer transmitir; por isso, para saber interpretar textos não basta conhecer a gramática da língua, mas é preciso ter acesso ao contexto sócio-histórico em que aquilo foi dito”. Nessa abordagem, fica explícita a importância de se buscarem os elementos que compõem as condições de produção onde o texto foi produzido, assim como, identificar se as intenções do autor foram recuperadas, por meio das operações linguístico-discursivas, ou seja, ao interpretar essa intencionalidade comunicativa, busca-se recuperá-la a partir da relação entre o que se apresenta e o conhecimento de mundo, que favorece estabelecer conexões em níveis linguísticos e pragmáticos.

Pauliukonis (2011, p. 246) adota a concepção do “texto como unidade interativa de comunicação funcional, construída na interlocução, é válida também para o ensino da gramática da frase. Parte-se do princípio de que não há frases isoladas, pois todas fazem parte de um contexto”. A autora apresenta como exemplo a pergunta: – *Você sabe onde fica a biblioteca?*, que se podem ter várias interpretações:

hipótese 1) a pessoa quer ir até a biblioteca para consultar o livro, contexto cultural mais provável; mas pode-se também considerar a hipótese número 2) quer-se devolver o livro, como um favor para alguém que o tenha levado (contexto do desconhecimento da localização); ou de número 3) pode ser que esse alguém queira ir a um lugar e tenha biblioteca como referência, o banheiro, por exemplo, ou determinada sala perto da biblioteca (PAULIUKONIS, 2011, p. 246).

Nesse sentido, a autora destaca que a referência da localização exata da biblioteca é importante. Uma resposta como *Sei* não será produtiva para o interlocutor, uma vez terá necessidade de informações complementares como, *no final do corredor, à direita ou à esquerda*. Essas declarações resultam das normas de desempenho social da linguagem.

Isso porque, segundo Pauliukonis (2011, p. 246), pragmaticamente, uma pergunta é estabelecida como um *ato de fala* que necessita de uma resposta, que é estabelecida de acordo com o contexto e seus participantes. No exemplo, da pergunta “*Você fuma?* feita por um médico que examina o raio-x de seu paciente, inicia um diálogo bem diferente de uma outra feita por um homem com um cigarro na mão, dirigindo-se a uma outra pessoa, para o pedido

de fósforos, por exemplo.” Essa pergunta pode ser utilizada para um pedido ou por um especialista, que ao olhar os exames, chama a atenção de seu paciente. A autora fornece outros exemplos como, *A sopa está sem sal*, que pode denotar uma apreciação desfavorável à cozinheira ou simplesmente, um pedido de sal. Assim, Pauliukonis (2011, p. 247) conclui que

o sentido pode ser considerado um componente de uso linguístico em uma dada situação, nesse caso vale tanto para o sentido literal (denotativo) como para o figurado; todos exigem um contexto específico, pois o significado atualizado só existe por estar de acordo com a intenção dos interlocutores em uma determinada situação de interação e nesse caso, pode-se dizer que até o literal se fundamenta também em bases contextuais.

De acordo com Pauliukonis (2011, p. 248) “o ato interativo de linguagem por meio de textos pressupõe, um duplo processo de construção: o processo de transformação e o de transação em que constituem semiotização ou discursivização do mundo”, em que se passa do nível da língua para o discurso, por meio das operações discursivas e pela organização da matéria linguística em modos de organização ou tipos textuais.

No processo de transformação, acontece a passagem de um mundo a significar para um mundo significado, ou seja, transforma-se o mundo real em linguístico. Esse processo de discursivização, faz-se por meio das seguintes categorias linguísticas: *designação, determinação, atribuição, processualização, modalização e relação*. A autora esclarece as operações discursivas, demonstrando como reconhecer as estratégias de produção de sentido de cada categoria. *Designação (substantivos); determinação (artigos, numerais, pronomes, advérbios dêiticos); atribuição (adjetivos); processualização (verbos); modalização (posição argumental do sujeito); e relação (preposições, conjunções)*.

Nesse sentido, Pauliukonis (2011, p. 250) sintetiza o processo de transformação do seguinte modo:

[...] entidades, atributos e conectores são elementos discursivos encarregados do processo de semiotização do mundo, ou da transformação da língua em discurso, por meio de uma gama variada de estratégias linguísticas.

No processo de transação, o mundo significativo que corresponde aos elementos discursivos transforma-se em estratégias de construção textual, organizada por sequências ou modo de organização do discurso que pode ser narrativo, descritivo ou argumentativo.

O processo de transação corresponde à organização dos elementos discursivos em textos, segundo as formas de organização da matéria discursiva. Os modos de organização do discurso são três: narrativo, descritivo e argumentativo.

Segundo Pauliukonis (2011, p. 25), “temos o modo *enunciativo*, processo regulador em que o sujeito enunciador se localiza em função do que ele constrói, constituindo-se, assim, esse modo enunciativo numa avaliação do sujeito enunciador sobre a matéria linguística organizada”. Esse processo está relacionado com a estratégia de modalização em sentido amplo, ou seja, ao papel que o sujeito enunciador ocupa no texto.

Na percepção de Pauliukonis (2011), esses modos ou sequências de organização da matéria linguística podem ser concretizados em diversas disposições de textos, ou em *gêneros textuais*⁶, identificados por exercerem uma função social, nas modalidades oral ou escrita da língua. Os textos fazem parte de diferentes domínios discursivos – humorístico, literário, jornalístico etc, - e se manifestam em diversos gêneros – piadas e chistes; poemas, contos, novelas, romances, crônicas; editoriais, reportagens e notícias etc., também, em textos didáticos e técnico-científicos, sob diversos modos; textos específicos da modalidade oral, ou textos midiáticos, divulgados nos veículos de comunicação, como rádio, televisão e internet.

Nessa perspectiva, *os gêneros discursivos* se constituem em sequências, de acordo com as características linguísticas dos modos básicos de organização discursiva, isto é, em narrativo, descritivo e argumentativo. Assim, nos textos literários, como em romances ou novelas, predominam os modos de organização descritivo e narrativo; nos jornalísticos, como os editoriais ou os textos opinativos, os modos argumentativos são os mais manifestos; e em outros gêneros, como notícia, reportagem, os modos narrativo e descritivo são os que sobressaem. Assim, de acordo com Pauliukonis (2011, p. 251), “um texto pode se constituir de várias sequências ou modos de organização, cuja operacionalização vai contribuir para a persuasão do leitor, conforme o projeto textual do enunciador”.

A partir das considerações de Pauliukonis (2011) sobre as sequências textuais, buscamos a sua equivalência em Bronckart (2012) para esclarecer as diversas formas de organização sequencial dos textos.

Bronckart (2012 p. 217) afirma que “os tipos de discurso constituem os elementos fundamentais da infraestrutura geral dos textos, entretanto, a infraestrutura também se caracteriza por outra dimensão, que é a da *organização sequencial* ou *linear* do conteúdo

⁶ Gêneros textuais foi mencionado em resgate à fala da autora, mas este trabalho está pautado na noção de gêneros discursivos ou gênero do discurso, terminologia já referendada na área dos estudos do discurso.

temático”. Nessa abordagem, o sujeito enunciador de texto fornece representações ou conhecimentos relativos a um dado tema, que estão armazenados na memória de maneira lógica e hierárquica, conhecidas como macroestruturas. Bronckart (2012) acrescenta que as macroestruturas disponíveis simultaneamente na memória desenvolvem-se, pois, em diversas formas de organização linear (planos, esquemas, sequências, etc.), que, às vezes, têm sido denominadas de superestruturas textuais.

Bronckart (2012) apresenta as sequências textuais com base em Adam (1992), que propõe uma tipologia baseada em um critério exclusivamente linguístico sobre a forma de sequencialidade ou de plano que um texto exhibe. Para esse autor,

as sequências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições⁷, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e articulação de diferentes tipos de sequências (BRONCKART, 2012, p. 218).

Adam (1992) considerou a existência de cinco tipos básicos de sequências que são *a sequência narrativa, a descritiva, a argumentativa, a explicativa e a dialogal*. Tais sequências podem ser compatíveis em um texto, em várias modalidades (encaixamento hierárquico, mesclas etc.), e é da variedade das sequências e de suas modalidades de articulação que deriva a variedade composicional dos textos. Com base em Bronckart (2012, p. 219-230) apresentamos as cinco sequências e suas fases:

A *sequência narrativa* movimenta personagens envolvidos em acontecimentos organizados no eixo do sucessivo e só se refere à sequência narrativa, quando essa organização é amparada por uma intriga. Tal ato tem como base escolher e organizar os relatos para constituir uma história, com início, meio e fim, a partir de cinco fases principais: *a fase de situação inicial* (de exposição, ou orientação); *a fase de complicação* (de desencadeamento, de transformação); *a fase de ações* (acontecimentos desencadeados); *a fase de resolução* (de re-transformação) e, *a fase de situação final* (novo estado de equilíbrio).

A *sequência descritiva* tem como característica principal a sua composição, por meio de fases, que se organizam em uma ordem não linear, porém se assentam segundo sua importância. Em sua forma prototípica, essa sequência é constituída de três fases principais: *a fase de ancoragem*, em que o tema da descrição é mais destacado, distinguido por uma forma

⁷ As macroproposições são geralmente realizadas por pacotes de proposições de dimensões muito diversas, mas podem, às vezes, ser realizadas também por uma única proposição. Bronckart prefere substituir o termo macroproposições pela noção de fase.

nominal ou tema-título; *a fase de aspectualização*, em que muitas peculiaridades do tema-título são relacionadas. Nesse processo, o tema é separado em partes, e a estas, são conferidas propriedades e a *fase de relacionamento*, em que os dados descritos são compreendidos por outros, isto é, por meio de comparações ou metáforas.

A *sequência argumentativa* pressupõe a existência de uma tese em relação a um tema. E a partir dessa tese, são apresentados dados novos que são componentes de um processo de inferência que indica a direção para uma conclusão ou nova tese. Nesse cenário do processo de inferência, há um movimento argumentativo que pode ser amparado por certas defesas ou suportes, porém pode ser amenizado ou contido por restrições. É ao valor dos suportes e das restrições que está sujeita a eficácia da conclusão. O protótipo da sequência argumentativa é reconhecido por quatro fases: *a fase das premissas* (ou dados); *a fase de apresentação de argumentos*; *a fase de apresentação de contra-argumentos* e *a fase de conclusão*.

A *sequência explicativa* é identificada a partir do conhecimento de um fenômeno incontestável (as línguas naturais mudam perpetuamente). Tanto em relação a um evento natural como em uma ação humana, esse fenômeno inicial mostra-se inacabado ou demandando um desenvolvimento direcionado a responder às questões ou às incoerências que poderiam surgir. Em relação a sua textualização, esse modo de pensar explicativo mostrar-se de uma maneira de sequência muito simples, da qual o protótipo admite quatro fases: *a de constatação inicial*, *a de problematização*, *a de resolução* e *a fase de conclusão-avaliação*.

A *sequência dialogal* manifesta a característica de se realizar somente nos segmentos de discursos interativos dialogados. Tais segmentos adquirem estruturas em lances de fala, que, no evento dos discursos interativos primários, são praticados pelos sujeitos enunciadorees que participam de uma interação verbal, ou que, no caso dos discursos interativos secundários⁸, são concedidos a personagens envolvidos no interior de um discurso maior. Em um protótipo de sequência dialogal, podem ser distinguidas três fases gerais: *uma fase de abertura*, *uma fase transicional* e *uma fase de encerramento*.

Bronckart (2012) considera que a dimensão dialógica das sequências nos conduz a conceder um estatuto particular aos segmentos de textos apontados como *injuntivos*, *instrutivos* ou *procedimentais*. Segundo Adam (1992) apud Bronckart (2012), um segmento de texto como esse, seria constituído segundo as regras gerais da *sequência descritiva*, mesmo que ofereça a característica de *fazer ver* ações mais do que objetos ou circunstâncias. Entretanto, Bronckart (2012, p. 237) argumenta que, “trata-se de demonstrar que a organização das descrições é

⁸ Segmentos que remetem a personagens e/ou acontecimentos textualizados nos segmentos de narração.

menos condicionada pela natureza dos elementos descritos (objetos *vs* ações) do que pelos procedimentos especificamente linguísticos de sequencialização”.

Considerando esses elementos, Bronckart (2012) admite mais um tipo de sequência específica, a *sequência injuntiva*, constituindo assim, seis tipos de sequências que constituem modalidades particulares de planificação do conteúdo temático, baseadas em operações de caráter dialógico, contribuindo, assim, para a organização da infra-estrutura textual.

Com base nesses pressupostos teóricos, apresentamos no próximo capítulo uma breve reflexão sobre o humor e a respeito da relevância do gênero piada como instrumento de ensino.

CAPÍTULO 3 – HUMOR E GÊNEROS DO DISCURSO HUMORÍSTICO

Para reconhecer os tipos de textos, as características estruturais discursivas e os efeitos de sentido prototipicamente relacionados ao gênero piada, serão abordados, neste capítulo, os temas como, o funcionamento do discurso humorístico, a teoria semântica do humor e as piadas como instrumento de ensino. Nesta seção, conduzimos uma reflexão sobre o funcionamento do discurso humorístico. Nesse sentido, para identificar os aspectos linguísticos que podem ser explorados no gênero piada, recrutamos como referencial teórico autores como Freud (1996a, 1996b, 1996c), Raskin (1985), Travaglia (1989b, 1990, 1995), Possenti (1998) e Neves (2010).

Para iniciar essa reflexão, trazemos algumas considerações interessantes sobre o humor a fim de fomentar a justificativa para se trabalhar com essa dimensão discursiva em sala de aula de Língua Portuguesa:

“O brincar, o lúdico, é vital à fé, entre outras razões, porque suaviza as relações humanas” (Tomás de Aquino).

“O humor é uma forma criativa de analisar criticamente, descobrir e revelar o homem e a vida” (Ziraldo).

“Humor é a maneira imprevisível, certa e filosófica de ver as coisas” (Monteiro Lobato).

“O humor compreende também o mau humor. O mau humor é que não compreende nada”. (Millor Fernandes).

“O humor tem algo não só de libertador, análogo nisso ao espirituoso e ao cômico, mas também algo de sublime e elevado” (Freud).

“Piadas são textos particularmente provocadores de reflexão... depois do riso que a piada provoca, fica a alegria de admirar de que modo o jogo de obtenção de sentido e de humor foi explorado” (Maria Helena de Moura Neves).

(BETIATI, 2008, p. 2).

As citações anteriores mostram que os textos de humor são relevantes nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, haja vista que atualizam uma perspectiva singular, sensível, crítica e interessante de determinados aspectos da realidade social.

3.1 O funcionamento do discurso humorístico

Freud (1996b) foi um dos autores que se dedicaram aos estudos do humor. Em sua obra *Os Chistes e sua relação com o inconsciente*, ele faz referência à manifestação cômica e sua relação com a alma humana. Seu interesse pelo humor surgiu pela semelhança que existe entre as técnicas do estudo do risível com a elaboração do sonho. Ele faz distinção entre três

campos do risível: o chiste, o cômico e o humor. De acordo com o autor, o chiste provoca o riso por meio de um jogo de palavras ou ideias (gracejo, piada, anedota); o cômico refere-se a eventos ou objetos lúdicos, gozados, alegres, ridículos, e envolve a percepção de contraste. O humor está reservado para os casos em que uma pessoa dá pouca importância a seus infortúnios e está apta a ver o seu lado engraçado. Segundo Freud (1996a, p. 257),

O humor é o meio de obter prazer apesar dos afetos dolorosos que interferem com ele; atua como um substantivo para a geração destes afetos, coloca-se no lugar deles. As condições para seu aparecimento são fornecidas se existe uma situação na qual, de acordo com nossos hábitos usuais, devíamos ser tentados a liberar um afeto penoso e então operam sobre estes motivos que o suprimem *in statu nascendi*. Nos casos ora mencionados, a pessoa que é vítima da ofensa, dor, etc. pode obter um prazer humorístico, enquanto a pessoa não envolvida ri sentindo prazer cômico.

Freud (1969a, p. 269) considera que o humor, assim como a loucura, a embriaguez, a neurose e o êxtase, é um mecanismo de defesa contra a dor. E, além disso, “[...] o triunfo do narcisismo no qual se afirma vitoriosamente a invulnerabilidade do eu”. Ele reconhece a linguagem como um dos fatores fundamentais para que os chistes aconteçam, uma vez que é por meio dela que um enunciado assume o caráter chistoso.

De acordo com Freud (1996b, p. 8), um chiste é a “habilidade de encontrar similaridades entre coisas dessemelhantes, isto é, descobrir similaridades escondidas”. Freud (1996b), em suas pesquisas, reconhece que a técnica do chiste que provoca humor, se assemelha aos mecanismos da condensação e deslocamento que se mostram no inconsciente, como nos sonhos, atos falhos e sintomas. Esses mecanismos buscam dificultar ou burlar a censura, desviando a energia psíquica e concebendo-a de forma indireta, ou seja, como uma ideia recalçada no inconsciente, sob pressão de prazer e riso, surge para a consciência para dizer, em tom de brincadeira, aquilo que verdadeiramente se deseja.

Apoiando-se em diversos autores, Freud (1996b) apresenta algumas técnicas de chistes, buscando categorizá-las como, condensação, o uso múltiplo do mesmo material e duplo sentido. A condensação é uma categoria mais ampla que reúne outras técnicas. Essas técnicas são responsáveis pelo princípio de economia e são apresentadas pelo autor, a partir dos efeitos que os mecanismos próprios do inconsciente (condensação/metáfora e deslocamento/metonímia) produzem nos sonhos, ou seja, o chiste é resultado de uma técnica verbal.

Freud (1996c, p. 172-173) reporta-se ao mecanismo de condensação como:

Entendemos, com isso, que o sonho manifesto possui um conteúdo menor do que o latente, e é deste uma tradução abreviada, portanto. Às vezes a condensação pode estar ausente; via de regra se faz presente e, muitíssimas vezes, é enorme. Jamais ocorre uma mudança em sentido inverso; ou seja, nunca encontramos um sonho manifesto com extensão ou com conteúdo maior do que o sonho latente. A condensação se realiza das seguintes maneiras: (1) determinados elementos latentes são totalmente omitidos, (2) apenas um fragmento de alguns complexos do sonho latente transparece no sonho manifesto e (3) determinados elementos latentes, que tem algo em comum, se combinam e se fundem em uma só unidade no sonho manifesto. [...] a elaboração onírica, [...] procura condensar dois pensamentos diferentes buscando (como um chiste) uma palavra ambígua, na qual dois pensamentos se possam juntar.

O mesmo autor considera que o deslocamento manifesta-se de duas maneiras:

na primeira, um elemento latente é substituído não por uma parte componente de si mesmo, mas por alguma coisa mais remota, isto é, por uma alusão; e, na segunda, o acento psíquico é mudado de um elemento importante para outros sem importância, de forma que o sonho parece descentrado e estranho (FREUD, 1996c, p. 174-175).

Freud (1996b) reconhece também outras maneiras empregadas na criação dos chistes como, o *nonsense*⁹, os raciocínios falhos (silogismo), a estupidez, o automatismo, a unificação, o trocadilho a resposta pelo contrário, o cinismo e a analogia. Freud (1996b), ao observar que os chistes consistem em uma determinada técnica, postula que é o sentido produzido entre ideias e o modo como é linguisticamente constituído que determinam o efeito de humor no texto e não o assunto propriamente. Desse modo, o psicanalista concebe, por meio dos chistes, o funcionamento do inconsciente como fonte de prazer. Possenti (1996) analisa o discurso humorístico, via piadas, a partir da consideração dos níveis de organização linguística e para revelar seus efeitos e o modo como a língua foi organizada para o linguístico os produzir.

Freud (1996b) e Possenti (1998, p. 30) analisaram a mesma piada:

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 o conteve: Mas, Herr Hofrat, o lugar está cheio de gente!

Freud (1996b) destaca que o chiste da piada acima foi formado usando a técnica de deslocamento, isto é, desvia-se o curso do pensamento em destaque para outro elemento, que

⁹ Sem sentido, contrassenso, absurdo.

não o de abertura. Possenti (1998) considerou a piada a partir de um mecanismo linguístico, polissemia do verbo *tomar*, que resulta em uma piada de cunho lexical.

O enfoque no verbo polissêmico *tomar* também é dado por Neves (2010, p. 174) ao analisar piadas como alterações nas construções gramaticais, conforme o exemplo a seguir:

- *Escuta, Godói! Não é melhor a gente tomar um táxi?*
 – *Não, obrigado. Hoje eu não quero misturar mais nada.*

Freud (1996b) destaca que somos empenhados a contar nosso chiste para o outro porque somos incapazes de rir de nós mesmos. Quando contamos um chiste para alguém, estamos utilizando-o para gerar o próprio riso, pois o riso só acontece em contato com o outro, ou seja, na interação. Assim, o chiste demonstra a função lúdica da linguagem por meio da interação. Freud (1996b, p. 149) postula que

o riso está entre as expressões de estados psíquicos mais altamente contagiosas. Quando faço alguma pessoa rir, contando-lhe meu chiste, estou de fato utilizando-a para suscitar meu próprio riso e é possível, de fato, observar que a pessoa que começou a contar o chiste, com a face séria, reúne-se depois à gargalhada do outro com um riso moderado.

Possenti (2000, p. 145) faz uma alusão a Freud e destaca o vasto prazer que os chistes geram e argumenta que “talvez nós rimos mais francamente daqueles [chistes] que ora nos são de difícil uso, porque requerem comentários mais extensos e, mesmo com tal ajuda, não produziriam o efeito original”.

Essa breve reflexão sobre o humor suscita um estudo mais aprofundado dessa dimensão semântica, o que se fará a seguir, a partir dos trabalhos de Raskin (1985).

3.2 Teoria semântica do humor

Estudos relativos ao humor e que ganharam relevo no campo da linguística são os de Raskin (1985). Ele propõe uma teoria semântica contextual formal do humor baseada nas noções de script. Nessa perspectiva, *os scripts* são feixes estruturados e formalizados de informações semânticas inter-relacionadas, que podem criar situações de humor, de acordo com a combinação desses feixes, ou seja, eles são um conjunto de informações sobre algo.

O autor afirma que o *script* está diretamente ligado a uma estrutura cognitiva do locutor e utiliza a expressão “frames semânticos” para dirigir-se ao modo como o leitor, ao interpretar um texto, ativa o conhecimento de mundo além do contexto discursivo imediato. Desse modo, o *script* envolve todos os sentidos que se referem àquele item lexical.

Nessa percepção, uma palavra na oração solicita um *script* e o *script* solicitado pela oração determina seu significado, ou seja, as orações anteriores do discurso auxiliam a contextualizar as seguintes. Essas informações auxiliam o leitor a fazer relações com base no contexto. A partir dessa perspectiva, Raskin (1985, p. 17) apresenta uma caracterização do chiste em termos semânticos, com os seguintes ingredientes:

- a) uma mudança do modo de comunicação confiável bona-fide (de boa-fé) para o modo não confiável (não bona-fide) da ação de fazer humor;
- b) o texto é intencionalmente humorístico;
- c) dois *scripts* são parcialmente sobrepostos e compatíveis com o texto;
- d) uma relação de oposição entre os dois *scripts*;
- e) um gatilho, óbvio ou implícito, fazendo a mudança de um *script* para o outro.

Para Raskin (1985), a sobreposição de um *script* ao outro faz surgir uma única interpretação, propiciando o humor. Na piada, esse processo acontece por meio da ambiguidade, que favorece a oposição de sentido da palavra. Mas, segundo o autor, uma sobreposição não é motivo satisfatório para obtermos humor, uma vez que todo o texto ambíguo é composto de dois ou mais *scripts*, porém nem sempre um texto ambíguo é humorístico. Quanto ao “gatilho”, ele acontece ao inserir o segundo *script*, isto é, ocorre um apagamento do primeiro *script*, estabelecendo uma nova interpretação do texto, que é inesperada em relação à primeira. Essa técnica disfarça o teor dos discursos proibidos, tornando-os mais aceitos. Observemos um exemplo:

- *O doutor está em casa? O paciente perguntou num sussurro rouco.*
- *Não - sussurrou em resposta a jovem e bela esposa do doutor.*
- *Pode entrar.*

Segundo Raskin (1985), temos nesse exemplo dois *scripts*: o doutor e a amante. Desse modo, um texto para ser considerado de humor, precisa estar vinculado a dois *scripts* diferentes e opostos. E, nesse processo, há um “gatilho” que permite a passagem de um *script* para o outro,

por meio de expressões linguísticas como “sussurro rouco”; “jovem e bela esposa”, que são contextualizadas pelo leitor.

O autor aborda as noções do modo de comunicação *bona-fide* e *non-bona-fide*. A primeira conduz à conversação e é regida pelo princípio cooperativo, em que o falante está empenhado com a verdade e o apreço de seu discurso, e o ouvinte está convicto disso. A piada anterior é um exemplo *bona-fide*, pois há uma cooperação entre o doutor e a amante. A segunda está relacionada às piadas que, basicamente, têm a função de brincar, inverter ou “infringir” os discursos não autorizados pela sociedade, por meio de dois *scripts* opostos. Em uma piada mais elaborada, pode não acontecer um *script* de forma espontânea, e, sim, uma implicatura por alusão, isto é, implica-se que o falante tenha conhecimento do que o interlocutor pensa ou sabe.

Raskin (1985) reconhece duas disciplinas que são importantes para o estudo do humor: a Semântica e a Pragmática. No estudo dessas disciplinas, o autor destaca conceitos como implicações e implicaturas, inferências, pressuposições, mundos possíveis, atos de fala e estratégias conversacionais.

De acordo com Raskin (1985), a teoria semântica do humor baseada em *script* é mais voltada a responder à questão “Como?” do que à questão “Por quê?”. Possenti (1998, p. 15) ratifica essa ideia ao dizer que:

A melhor maneira de estabelecer a diferença entre um tratamento linguístico nas piadas e outra abordagem qualquer talvez seja utilizar os termos de Raskin, segundo o qual a linguística explica o “como” e não o “porquê” do humor.

De acordo com Possenti (1998), o humor provém da combinação de elementos linguísticos e extralinguísticos, ou seja, o que é dito assenta-se na combinação da forma do discurso com os elementos que estão fora do que é linguístico, dentre os quais podemos citar a história, a cultura e a sociedade, e tanto uns quanto os outros são igualmente determinantes para esse modo de manifestação do discurso. Logo, o humor decorre do que se fala (tema e forma), como se fala (estilo), quem fala (locutor), para quem se fala (interlocutor), e da situação em que se encontram os falantes (contexto) etc. Os textos do discurso humorístico são manifestações sociais que possuem aspectos linguísticos e, de acordo com Possenti (1998, p. 22-23), um texto humorístico como

uma piada não se constitui apenas de elementos verbais. No entanto para que a linguística possa dar ao campo uma contribuição específica, e que ainda falta, porque os outros campos não o farão, deveria dar-se como tarefa, no

campo do humor, a descrição dos gatilhos e das razões que fazem um texto ser compatível com mais de um *script*.

Raskin (1985) menciona uma pesquisa de literatura em que aborda vários aspectos do humor para chegar a uma conclusão de que algo que é engraçado para um grupo não é necessariamente para outro, porém a disposição de contemplar o humor e se entreter é universal. De acordo com o autor, os recursos que contribuem para que o humor aconteça são: a participação de um locutor/interlocutor; a animação expressa e correspondida; as situações jocosas vivenciadas pelas pessoas; a predisposição ao humor; o contexto de situação que define a semântica da piada verbal e a função da sociedade, porque o humor é compartilhado entre os componentes de um certo grupo social, em uma determinada cultura, com seus valores, crenças e normas.

Essas considerações de Raskin (1985) vêm ao encontro do conceito de contexto de situação e contexto de cultura (conjunto de fatores externos que afetam as escolhas linguísticas de quem fala ou escreve) postulados por Halliday e Hasan (1989), e apresentados no segundo capítulo desta dissertação.

Feitas essas considerações a respeito do humor, cabe, então, refletir a respeito das piadas e sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa.

3.3 Piadas como instrumento de ensino

Ao realizar seus estudos sobre humor, Travaglia (1990) retoma os postulados de Raskin no campo da História, da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia e propõe outras contribuições no campo da Linguística, como na Sociolinguística, na Análise da Conversação, na Linguística Textual e na Análise do Discurso. Para Travaglia (1990, p. 55), o humor.

é uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais e culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios.

Travaglia (1989a) registra que os textos humorísticos são um recurso didático muito importante no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. O autor argumenta que uma sequência linguística pode ter múltiplas interpretações, de acordo com as variações das condições de produção, e certos efeitos de sentidos são vistos como únicos, porque são de

interesse da classe dominante. Os textos humorísticos desestruturam o “discurso proibido”, pois neles são reconhecidas manifestações da exterioridade sócio-histórica, culturais e ideológicas:

O texto humorístico é capaz de deixar evidente, de uma forma bem agradável, fatos importantes do funcionamento discursivo dos textos e dos recursos da língua, o que sem dúvida é interessante para a pesquisa linguística que tem nos textos humorísticos evidências bastante explícitas de tais casos (TRAVAGLIA, 1989a, p. 51).

Para o autor, o humor constitui uma forma de representação privilegiada da história da sociedade uma vez que descortina assuntos acobertados pelos discursos controlados com a intenção de revelar a realidade utilizando o riso. Travaglia (1990) argumenta ainda que, para que o humor se estabeleça entre o humorista e o leitor/ouvinte é preciso que aconteça entre eles o conhecimento partilhado, isto é, o leitor/ouvinte que não pertencer àquela sociedade terá dificuldade em estabelecer sentido ao humor que nela foi produzido.

Com o propósito de definir o que se pode considerar como humor, Travaglia (1989b, p. 670-677), em seu artigo “Recursos linguísticos e discursivos do humor: humor e classe social na televisão brasileira”, apresenta seis categorias de humor:

Categoria 1: *Humor quanto à forma de composição*, que abrange os tipos narrativo, descritivo e dissertativo.

Categoria 2: *Objetivos do humor*: riso pelo riso, liberação, crítica social (política, de costumes, instituições, serviços, caráter ou tipo humano), denúncia.

Categoria 3: *Humor quanto ao grau de polidez*: humor de salão, humor médio ou pesado.

Categoria 4: *Humor quanto ao assunto*: o humor negro, o humor sexual, o humor social (político, costumes, instituições, serviços, caráter ou tipo humano, governo, classes e língua), o humor étnico.

Categoria 5: *Humor quanto ao código*: verbal ou linguístico, não-verbal (situação de gestos, movimentos e atitudes corporais, caracterização, expressão fisionômica, ruídos vocais não-linguísticos, objetos voz).

Categoria 6: *O que provoca riso* que é dividido em duas subcategorias: *scripts* (estupidez, esperteza ou astúcia, ridículo, mesquinhez) e *mecanismos* (ironia, mistura de lugares sociais ou posições de sujeito, ambiguidade, uso de estereótipo, contradição, sugestão, descontinuidade de tópico ou quebra de tópico, paródia, jogo de palavras, quebra-língua,

exagero, desrespeito às regras conversacionais, observações metalinguísticas e violação de normas sociais).

O autor (1995, p. 45), em seu artigo *Homonímia, mundos textuais e humor* faz referência aos *scripts* apresentados por Raskin (1985):

sabe-se também que um dos mecanismos básicos dos textos humorísticos é a bissociação que consiste em, por recursos diversos, ativar dois mundos textuais. Ou seja, o texto, como dizem alguns estudiosos, será compatível com dois scripts ou frames em algum sentido opostos entre si.

Essa afirmação do autor enfatiza que o texto humorístico propõe mais de uma possibilidade de leitura de sequências linguísticas e adverte que geralmente o receptor é surpreendido com mais de uma possibilidade de leitura não identificada por ele. Segundo Travaglia (1995, p. 45), isso acontece “devido a condicionamentos discursivos que privilegiam certos contextos numa situação de leitura”.

Nesse processo entram em destaque vários mecanismos¹⁰ para a produção de efeitos humorísticos. Dentre eles, o mais trabalhado pelo autor é a ambiguidade, que funciona como gatilho do humor nas homonímias. O autor registra alguns tipos de homonímias¹¹ que podem ser identificadas em textos humorísticos como, palavras idênticas, palavra/sequência, duas sequências homônimas, homônimos com sequência de classe, expressão idiomática X mesma sequência não funcionando como expressão idiomática, homônimas com diferenças sintáticas e falsa homonímia.

Sírio Possenti, em seu livro *Os humores da língua* (1998), explica que há três razões para tomar as piadas como objeto de estudo: a) geralmente, as piadas são sobre temas socialmente controversos; b) elas geram estereótipos representativos (judeu só pensa em dinheiro, brasileiro/mineiro é o mais esperto, português é burro, gaúcho é afeminado, nordestino é preguiçoso...) e c) veiculam discursos proibidos, subterrâneos, não oficiais. Além dessas três razões, o autor argumenta que há outras ainda mais fortes como o ponto de vista linguístico, em que as piadas revelam, com clareza, o funcionamento da língua.

¹⁰ Como a ironia, a mistura de lugares sociais ou posições de sujeito, a ambiguidade, contradição, sugestão, descontinuidade ou quebra de tópico discursivo, paródia, desrespeito às regras conversacionais, violação de normas sociais (TRAVAGLIA, 1995).

¹¹ Diz-se de, palavra que se pronuncia e/ou se escreve da mesma forma que outra, mas de origem e sentidos diferentes. Dicionário Aurélio.

Para Possenti (1998, p. 27), “qualquer domínio que uma teoria linguística tematize pode ser exemplificado por uma piada, cujo funcionamento depende basicamente de sua análise e interpretação”. Com isso, considera-se que os especialistas poderiam ter um modo legítimo de incluir os interlocutores em situações reais de interpretação e, ao mesmo tempo, tratar de mecanismos internos da língua. Diante disso, o autor descreve as chaves linguísticas que desencadeia nosso riso pelos já conhecidos níveis (domínios) linguísticos: sintaxe, morfologia, fonologia, dêixis, inferência, pressuposições, conhecimento prévio, variação linguística etc.

Possenti (1998, p. 37) argumenta que, “além de serem bons exemplos para explicitar princípios de análise linguística, as piadas fornecem excelentes argumentos para várias teses ligadas às teorias textuais e discursivas”. Em relação aos sentidos, as piadas apresentam, de maneira bem explícita, a questão da ambiguidade e ainda de maneira mais clara, do equívoco que a linguagem pode gerar. Outra questão interessante diz respeito ao fato de as piadas não terem autoria e, por isso, elas sinalizam que existem discursos que são ditos por todos, sem que sua procedência esteja vinculada a um determinado indivíduo.

Nesse contexto, as piadas parecem que foram criadas com a finalidade de ilustrar a intertextualidade e a heterogeneidade dos discursos, pois qualquer texto com mais de um sentido pode servir para essa finalidade. Possenti (1998, p. 37-38) exemplifica que há chistes que requerem claramente a intertextualidade, como: “O futebol é o craque do povo”. Segundo o autor, esse texto refere-se à frase: “a religião é o ópio do povo”, que, com o tempo, foi utilizada no futebol: “o futebol é o ópio do povo”. E com o aparecimento de drogas diferenciadas, como caso do crack e, do mesmo modo, a palavra “craque” é empregada na linguagem futebolística. Segundo Possenti (1998, p. 38), “sua eventual graça reside exatamente na descoberta dessas relações, especialmente, na substituição de o “ópio” por “craque” e, na descoberta da ambiguidade desta palavra, que remete a uma droga e também significa jogador”. Nesse exemplo, podemos observar a dinâmica dos significados/sentidos, ou seja, velhas roupagens com novos usos.

Acrescenta-se ao que foi dito que, uma piada não pode ser comparada a um texto “codificado” com uma definição que a língua proveria de convenção. Geralmente, a piada possui algum elemento linguístico com, no mínimo, dois sentidos possíveis e cabe ao leitor não simplesmente verificar quais são esses sentidos, “Mais que isso, cabe-lhe descobrir que, havendo dois sentidos, o mais óbvio deles deve de alguma forma ser posto de lado, e o outro, o menos óbvio, é aquele que, em um sentido muito relevante, se torna dominante” (POSSENTI 1998, p. 39).

Neves (2010) defende o uso de piadas, no contexto escolar, por serem um gênero que propicia uma reflexão estimulante sobre a língua/linguagem, particularmente no que diz respeito aos efeitos de sentido e nos efeitos de humor construídos. Segundo Neves (2010, p. 173):

Pode até parecer estranho dizer isso, mas as piadas são textos particularmente provocadores de reflexão, instigantes, e por isso mesmo, de boa escolha para o trabalho com língua e linguagem nas escolas. Considero muito evidente a suposição de que, para qualquer pessoa sensível interessada na linguagem, depois do riso que a piada provoca ainda fica a alegria de ver e admirar de que modo o jogo de obtenção de sentido e de efeito de humor foi explorado.

Nessa abordagem, são destacadas alterações no acionamento das construções linguísticas, ou em seu preenchimento, que fazem rir. Neves (2010, p. 173) argumenta que faz parte da competência linguística dos falantes da língua materna identificar essas alterações e obter o efeito de humor esperado, ou seja, ao se construir um enunciado, projeta-se a alteração na construção com intenção de gerar humor na piada.

A partir da noção de predicação básica, Neves (2010) apresenta uma proposta de intervenção pedagógica no processo de ensino-aprendizagem para os gêneros do humor. A autora discorre sobre o processo de predicação nos seguintes termos:

Formar uma predicação é mais do que falar de algo ou de alguém, e dele dizer algo, tudo isso orquestrado conforme a natureza do centro da predicação, que é o verbo: por exemplo, se há ação, haverá um agente compatível com ela, podendo outros participantes terem outros papéis semânticos, tudo conforme a estrutura que aquele verbo acionar para que seja obtido o efeito de humor pretendido (NEVES, 2010, p. 174).

A leitura dos clássicos do humor possibilita refletir sobre a natureza da linguagem e suas alterações no acionamento das construções linguísticas, assim como sua situação de comunicação. Nesse sentido, o contexto de interação proporciona condições adequadas para que o leitor possa interpretar o modo como são produzidos os enunciados, ou seja, em cada segmento de fala são escolhidas as palavras, o tom, a ordem, a duração, a carga emotiva, etc., condições essas que produzem reflexões altamente produtivas sobre o uso linguístico na prática escolar.

A partir dessas considerações e leituras sobre o uso e o funcionamento do discurso humorístico, propusemos criar uma sequência didática para os professores do Ensino Médio a partir do gênero discursivo piada, visando identificar as alterações no acionamento das

construções linguísticas, pois, de acordo com Neves (2010, p. 173), os textos de humor são instigantes, particularmente provocadores de reflexão e, por isso mesmo, de boa escolha para o trabalho com a língua e a linguagem nas escolas.

Dessa maneira, pretendemos, na sequência didática, atentar para procedimentos voltados para a formação do aluno, redimensionando as estratégias utilizadas para explicitar os aspectos envolvidos que exploram a natureza da linguagem, desde as construções propriamente ditas, sua organização sintático-semântica, até a situação de comunicação, o contexto interacional: quem é que fala, para quem, querendo dizer o quê, conseguindo ou não ter recuperada a sua intenção. Tudo isso porque, segundo Neves (2010, p. 178), “tudo é pragmaticamente válido e pertinente, formando o contexto que condiciona o modo como são produzidos os enunciados, como são escolhidas as palavras, como é estabelecida a ordem, e até a força, o tom, a duração, a carga emotiva de cada segmento de fala”.

Os postulados anteriormente apresentados irão fornecer subsídios teórico-metodológicos para a propositura da SD, mas, a fim de se atingir esse objetivo, cabe fazer uma reflexão acerca da noção de sequência didática, ou seja, cabe apresentar as bases epistemológicas para se propor uma sequência de atividades de ensino coerentes entre si, que privilegiem o desenvolvimento das competências discursivas dos alunos e que, portanto, sejam funcionais, na medida em que oferecem a oportunidade de uma formação para o fazer linguageiro.

CAPÍTULO 4 – ASPECTOS METODOLÓGICOS

A noção de SD proposta por Zabala (1998) se justifica para orientar um ensino de Língua Portuguesa de base funcionalista por se tratar de uma proposta de formação integral que se opõe à escola seletiva e uniformizadora. Esse autor propõe alguns critérios que contribuem para articular uma prática reflexiva e coerente, como ponto de partida para a análise linguística, considerando-se possíveis mudanças das condições sociointerativas em determinado momento. Tais considerações coadunam com os princípios funcionalistas abordados neste trabalho, como: a língua como instrumento de interação social; a língua em uso em seus contextos discursivos; as metafunções que a língua exerce na interação verbal; o texto como unidade básica de estudo; a situação de interação se realiza por um determinado gênero; a constituição gramatical está a serviço da organização linguístico-discursiva; a linguagem reflete um conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais e cognitivas.

4.1 Bases didáticas para um ensino funcional de LP – A proposta de Zabala

Os pressupostos teórico-metodológicos de base linguístico-discursiva apresentados anteriormente se completam com a proposta de formação integral do livro “A Prática Educativa Como ensinar”, de Antoni Zabala que, oferece alguns instrumentos para os professores organizarem a sua prática educativa.

Para o autor, uma forma de determinar os objetivos da educação baseia-se em analisar as capacidades que se pretende desenvolver nos alunos. Zabala (1998) emprega a categorização das capacidades propostas por Coll e Colomina (1996): capacidades cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção e atuação social, para dizer que os conteúdos de aprendizagem precisam possibilitar o desenvolvimento dessas capacidades.

A partir desse pressuposto, Zabala (1998, p. 18) define uma sequência didática SD como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” e que leve em conta os seguintes conteúdos:

- a) conteúdos conceituais (fatos, conceitos e princípios)
- b) procedimentais (procedimentos, técnicas e métodos)
- c) atitudinais (valores, atitudes e normas)

Essa classificação corresponde, respectivamente, às perguntas: “O que se deve saber?”, “O que se deve saber fazer?” e “Como se deve ser?”. Zabala (1998, p. 32) esclarece que [...] “a tipologia de conteúdos pode nos servir de instrumento para definir as diferentes posições sobre o papel que deve ter o ensino. Portanto, em um ensino que propõe uma formação integral a presença dos diferentes tipos de conteúdo estará equilibrada”.

Zabala (1998) argumenta que para ensinar é necessário entender como as aprendizagens se produzem, ou seja, torna-se fundamental conhecer as particularidades dos alunos para que haja aprendizagem. Nesse sentido, a abordagem pedagógica precisa avaliar a diversidade dos alunos para definir o nível de aprendizagem, e uma dessas avaliações diz respeito à identificação de seus conhecimentos prévios.

Na abordagem que Zabala (1998, p. 45) faz sobre a aprendizagem dos conteúdos, no item *A reflexão sobre a própria atividade* dos conteúdos procedimentais há reflexões que permitem relacionar sua proposta aos postulados funcionalistas tratados na dissertação, especialmente, quando diz:

Como podemos constatar, para melhorar nossa habilidade de escrever, não basta escrever muito, embora seja uma condição imprescindível; possuir um instrumento de análise e reflexão – a morfossintaxe – ajudará muito a melhorar nossas capacidades como escritores, sempre que saibamos, quer dizer, que tenhamos aprendido a utilizar estes recursos em nosso processo de escrita. Esta consideração nos permite atribuir importância, por um lado, aos componentes teóricos dos conteúdos procedimentais a serem aprendidos e, por outro, à necessidade de que estes conhecimentos estejam em função do uso, quer dizer, de sua funcionalidade.

Tais considerações apontam para a necessidade de se ter um conhecimento significativo dos conteúdos conceituais associados ao conteúdo procedimental que, ao ser solicitado ao aluno, permite uma atuação reflexiva, tal como já discutimos, a partir dos PCN (BRASIL, 1998), Neves (2010), Franchi (2006) e Geraldi (1993), Halliday e Hasan (1989), Paulikonis (2011).

Para a elaboração de uma sequência didática integral que aborde os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Zabala (1998, p. 58) sugere alguns critérios:

1. Apresentação por parte do professor(a) de uma situação problemática relacionada com o tema

O Professor(a) desenvolve um tema em torno de um fato ou acontecimento, destacando os aspectos problemáticos e os que são desconhecidos para os alunos.

2. Proposição de problemas ou questões

Os conteúdos do tema e da situação que se coloca podem ir desde um conflito social ou histórico, diferenças na interpretação de certas obras literárias ou artísticas, até o contraste entre um conhecimento vulgar de determinados fenômenos biológicos e possíveis explicações científicas.

3. Explicitação de respostas intuitivas ou suposições

Os alunos, de forma coletiva e individualmente, dirigidos e ajudados pelo professor(a), expõem as respostas intuitivas ou suposições sobre cada um dos problemas e situações propostos.

4. Propostas das fontes de informações

Os alunos, coletiva e individualmente, dirigidos e ajudados pelo(a) professor(a), propõem as fontes de informação mais apropriadas para cada uma das questões: o próprio professor, uma pesquisa bibliográfica, uma experiência, uma observação, uma entrevista, um trabalho de campo.

5. Busca de informação

Os alunos, coletiva ou individualmente, dirigidos e ajudados pelo(a) professor(a), realizam a coleta dos dados que as diferentes fontes lhes proporcionaram. A seguir selecionam e classificam esses dados.

6. Elaboração das conclusões

Os alunos, coletiva e/ou individualmente, dirigidos e ajudados pelo(a) professor(a), elaboram as conclusões que se referem às questões e aos problemas propostos.

7. Generalizações das conclusões e síntese

Com as contribuições do grupo e as conclusões obtidas, o(a) professor(a) estabelece leis, os modelos e os princípios que se deduzem do trabalho realizado.

8. Exercícios de memorização

Os meninos e meninas, individualmente, realizam exercícios de memorização que lhes permitam lembrar os resultados das conclusões, da generalização e da síntese.

9. Prova ou exame

Na classe, todos os alunos respondem às perguntas e fazem exercícios do **exame durante uma hora.**

10. Avaliação

A partir das observações que o professor fez ao longo da unidade e a partir do resultado da prova, ele comunica aos alunos a avaliação das aprendizagens realizadas.

Nesta sequência didática encontram-se atividades que:

- a) possibilitam a identificar os *conhecimentos prévios* que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem. A macroestrutura da sequência é organizada a partir das contribuições dos alunos, pois parte-se do princípio de que os alunos possuem um conhecimento e, ao aflorá-lo, eles participem com suas hipóteses ou suposições;
- b) propõem conteúdos *significativos e funcionais*. O aprendizado acontece em decorrência da resposta às perguntas que se fazem, ou seja, todos os conteúdos têm significado, como meios para expandir o conhecimento, ou explicar situações que os alunos creem ser interessantes. Desse modo, os conteúdos procedimentais surgem como uma maneira indispensável de achar soluções para problemas ou questões em pauta como, por exemplo, a realização de uma pesquisa, de uma enquete, da observação direta, da experimentação, etc., possibilitando, assim, o desenvolvimento de habilidades, técnicas e estratégias ligadas às funções da língua – *ler, escutar, escutar, falar* – que apresentam destaque espontâneo em função do uso;
- c) favorecem ao professor observar se as atividades são adequadas ao *nível de desenvolvimento* de cada aluno. As inferências feitas pelos alunos proporcionam informações para identificar o grau de dificuldades que apresentam o tema em pauta;
- d) levem em conta *as competências* atuais dos alunos, fazendo-os avançar com ajuda necessária. As atividades são decisivas para analisar o que os alunos pensam, suas dúvidas, suas interpretações. Essas informações subsidiam os tipos de exemplos e argumentos que é pertinente oferecer aos alunos para que aprendam.

- e) provoquem um *conflito cognitivo* e promovam a *atividade mental* do aluno para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios. O desenvolvimento da sequência requer um processo intelectual seguido de aspectos que chamam mais atenção no processo de investigação - visitas, observações, ensaios em laboratórios, elaboração de simulações, etc. – atuações que podem demonstrar muitas ações que favorecem a realização do processo mental exigido pela aprendizagem.
- f) promovam uma *atitude favorável* em relação à aprendizagem de novos conteúdos; estimulem a *autoestima e o autoconceito* em relação às aprendizagens que se propõem. Segundo Zabala (1998, p. 74), “a motivação é alma da sequência”. A atividade inicial é responsável por criar interesse, gerar perguntas e possibilitar situações para que os alunos elaborem questões de seu interesse.
- g) ajudem o aluno a adquirir *habilidades* relacionadas com a *aprender a aprender* permitindo a autonomia de suas aprendizagens. De acordo com os vários tipos de instrumentos ou fontes de informação, de maneira direta ou indireta, o número de habilidades e técnicas para beneficiar que os alunos aprendam a aprender será extraordinário.

No Quadro 4.1, a seguir, temos a representação sintetizada dos critérios e dos conteúdos conceituais (C), procedimentais (P) e atitudinais (A).

1. Apresentação da situação problemática	C		
2. Problemas ou questões	C	P	A
3. Respostas intuitivas ou suposições	C	P	A
4. Fontes de informação	C	P	A
5. Busca de informação	P	C	A
6. Elaboração de conclusão	P	C	A
7. Generalizações	C		
8. Exercícios de memorização	P	C	
9. Prova ou exame	C		
10. Avaliação	C	P	A

Quadro 4.1: Representação sintetizada dos conteúdos (ZABALA, 1998, p. 60).

Dentre as propostas de sequências apresentadas por Zabala (1998), este exemplo envolve o trabalho com as três categorias, que favorecem ao aluno a utilização de uma série de técnicas e habilidades, como o diálogo, o debate, o trabalho em pequenos grupos, a pesquisa bibliográfica, o trabalho de campo, a elaboração de questionários, as entrevistas, etc., assim como, o contato com conflitos pessoais e grupais, em que é preciso saber se posicionar, desenvolvendo o “ser” mais tolerante, cooperativo, organizados, etc. Tais proposições serão desenvolvidas na proposta de uma sequência didática no capítulo 5.

4.2 A macro-estrutura da SD

Tais proposições possibilitam pensar o trabalho de modo articulado, sistemático e contextualizado, com vistas ao desenvolvimento das capacidades previstas nos direitos de aprendizagem. Por isso, a macroestrutura da SD está organizada em 5 etapas, sendo que cada uma contém atividades que propõem o desenvolvimento de habilidades, técnicas e estratégias ligadas às seguintes modalidades de linguagem – escuta, oralidade, leitura, reescrita e escrita. Todas as etapas também estão articuladas com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, com o objetivo de propor aos alunos diferentes oportunidades de aprender de forma significativa.

Na etapa I, as atividades propostas estão vinculadas às modalidades da escuta e oralidade, visto que ambas fazem parte do processo interativo. Nesse processo, buscamos conhecer o que os alunos sabem sobre o gênero piada, para o professor adequar suas intervenções, de acordo com a realidade que se apresenta. Nessa etapa é inserido o conceito de estereótipo, a partir de reflexões sobre preconceitos que perpassam o enunciado do vídeo de Nilton Pinto e Tom Carvalho, dois humoristas goianos populares. E, também, por meio da oralidade, é identificada a função do sinal de pontuação para a compreensão do texto.

Para a realização da etapa II, foram selecionados três textos da Revista Seleções 2014, com o propósito de desenvolver habilidades relacionadas à leitura, à compreensão e à interpretação. Para isso, buscamos dois textos com características semelhantes na sua forma e função e, outro, diferente para contrapor com os anteriores. Tais proposições demonstram a heterogeneidade dos gêneros.

Na etapa III, foram utilizados os três textos para trabalhar os recursos linguísticos que geram o humor. As atividades propostas explicitam as operações semânticas básicas, como inferências, pressupostos, assim como o conhecimento da composição sequencial dos gêneros.

Na etapa IV, as atividades estão voltadas para a funcionalidade dos recursos expressivos da linguagem em determinadas condições de produção. Para isso, sugerimos ao professor que convide os alunos para refletirem acerca do contexto de situação e do contexto de cultura inerente à obra do humorista Bode Gaiato, produção que retrata os recursos linguísticos utilizados na cultura nordestina. Dentro da mesma proposição, solicitamos que os alunos façam uma contraposição entre os recursos linguísticos utilizados na produção de Bode Gaiato e o vídeo de Nilton Pinto e Tom Carvalho. Como atividade final, solicitamos que o aluno escolha um texto de Bode Gaiato e reescreva-o na norma brasileira padrão.

Na etapa V, as atividades priorizam compreender as condutas sociais que permeiam as experiências humanas. Nesse sentido, buscamos, por meio da tecnologia, recursos para entender as representações simbólicas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social. Tais considerações são abordadas nos textos do programa humorístico *Porta dos Fundos* que estimulam o aluno a refletir sobre a condição de viver “sob pressão” e “corrupção”. A partir dessas reflexões, propomos que o aluno produza uma das proposições apresentadas sobre o gênero piada e articule com os colegas a organização do festival de piadas.

CAPÍTULO 5 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

5.1 Apresentação da sequência didática (SD)

Visando contribuir com a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, este capítulo apresenta uma proposta de SD, sua macroestrutura e suas etapas de realização, com base nos pressupostos teóricos apresentados anteriormente. A SD está constituída em cinco etapas e tem como eixo, textos do gênero piada.

Por uma questão de obediência a princípios pedagógicos gerais e de delimitação metodológica, o público-alvo desta sequência didática é o aluno do 1º ano do Ensino Médio, mas as sugestões aqui apresentadas não se restringem a ele. Esta SD vem ao encontro dos conteúdos básicos sugeridos para serem desenvolvidos nesse ano, tais como, Linguagem e Variação Linguística, Oralidade e Escrita, Dimensão Discursiva da Linguagem, A Construção do sentido, Efeitos de Sentido, Recursos Estilísticos: figuras de linguagem, entre outros, conforme preveem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Nesta SD, contribuirão especialmente para se conhecer o funcionamento do gênero discursivo piada e suas possibilidades de análise linguístico-discursiva, as reflexões de Casseb-Galvão (2011), que preveem o reconhecimento das dimensões linguístico-discursivas, a partir das noções de macrofunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual (HALLIDAY e HASSAN, 1989); a proposta de Neves (2010) sobre as alterações no acionamento das construções linguísticas no processo de predicação, necessários para a formação das orações e dos pressupostos sobre a formação integral de Zabala (1998), no que se refere aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais). Sua macroestrutura prevê atividades que desenvolvam habilidades relativas às seguintes modalidades de desenvolvimento da competência de linguagem: *escuta, oralidade, leitura, reescrita e escrita*.

As atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas da SD partem do contexto de cultura (gênero), que é mais geral e abstrato, para o contexto de situação (registro), que é mais particular e real. Esse processo está relacionado com o macrocontexto, que revela o ambiente em que se desenvolvem as diversas possibilidades de produção de sentido na língua em uso, e ao microcontexto, que leva em conta tudo o que se sabe sobre o ambiente particular, configurando os significados em expressões léxico-gramaticais e características fonológicas.

Esta SD prevê o professor como interlocutor principal, para quem serão apresentadas sugestões *in box*, e está baseada na análise de piadas orais, escritas, vídeos, arquivos de internet, aplicativos para celular etc.

A seguir, apresentamos, em termos gerais, alguns aspectos metodológicos desta SD, as etapas que a compõem, bem como justificamos as atividades propostas a partir de uma retomada a alguns postulados teóricos anteriormente mencionados. Adiantamos que, quanto à exploração dos conteúdos, a SD se organiza, predominantemente, no formato de perguntas, a fim de direcionar o trabalho do professor sem, no entanto, prescindir de sua prática cotidiana, o que significa que oferecemos uma espécie de abordagem e não uma SD que se esgota em si mesma.

5.2 Sequência didática – aspectos metodológicos

Gênero: piada

Sequência tipológica predominante: narrativa

Público-alvo: estudantes do 1º ano do Ensino Médio

Número de aulas: 10 aulas

Objetivo geral:

- a) Reconhecer as diferentes dimensões linguístico-discursivas do gênero piada numa concepção funcionalista.

Objetivos Específicos:

- a) refletir sobre o uso linguístico, ou seja, sobre a língua em funcionamento nas situações interativas;
- b) verificar como se dá a funcionalidade do gênero, considerando-se os aspectos discursivos e estruturais;
- c) analisar as dimensões e habilidades linguísticas;
- d) reconhecer as diferentes dimensões da organização linguístico-discursiva;
- e) estabelecer algumas premissas funcionalistas na prática escolar;
- f) avaliar a demanda pelo desenvolvimento das competências diversas.

Apresentadas as bases da SD, cabe explicitar suas fases.

5.2.1 ETAPA 1 – Escuta e oralidade

Ainda que Zabala (1998) distinga etapas de atividades de escuta e de oralidade, decidimos juntar as habilidades de escuta e oralidade, porque o funcionalismo reconhece que os usuários da língua são (co)operadores da situação de interação e, no ensino, separar escuta e oralidade é pouco produtivo porque vai contra a naturalidade do processo interativo. Como produzir uma piada é uma atividade bastante complexa, sugerimos como produção inicial a reescrita, antes da escrita, com o intuito de aluno ter a oportunidade de familiarizar-se com o gênero, antes de sua produção.

Habilidades: Desenvolver a escuta e a oralidade, apoiando-se em conhecimentos prévios sobre o gênero. Refletir sobre valores, ideologias e preconceitos que perpassam o enunciado. Desenvolver a oralidade e identificar a função do sinal de pontuação para a compreensão do texto.

Na apresentação da situação, cria-se um contexto necessário para o entendimento da piada. Por isso, é importante expor claramente aos alunos o objetivo da proposta de trabalho com o gênero textual piada e as atividades a serem realizadas. Diga-lhes, professor, que o trabalho terá várias etapas, nas quais irão ler muitas piadas, acessar a internet, assistir alguns vídeos para conhecer outros humoristas e produzir textos desse gênero discursivo. Ao terminar as considerações de como será realizado o trabalho, verifique por meio das atividades propostas os conhecimentos prévios dos alunos, observando se eles estão familiarizados com esse gênero.

Atividades:

Discussão a partir das perguntas-geradoras:

1. Vocês costumam ouvir ou contar piadas?
2. Onde? Quando?
3. De quem vocês ouvem ou para quem falam?
4. As piadas que vocês conhecem falam sobre o quê?
5. Em que situações cotidianas esse gênero é mais empregado?

Convide os alunos para assistirem a todo ou parte do vídeo de Nilton Pinto e Tom Carvalho Piadas de 20:34m, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3OtGTxRHN5U> (Acessado em: 04 fev. 2015). Produzido por Márcio Viana. Após o término do áudio, coloque-os em círculo para promover um debate. Cada aluno terá direito a palavra, dar sua opinião ou contrapor a palavra do outro. Explore o repertório do vídeo, a partir das atividades propostas.

Atividades:

Debate a partir do vídeo de Nilton Pinto e Tom Carvalho:

1. Vocês conhecem contadores/atores de outro contexto, qual?
2. Qual é o perfil socio-cultural das personagens que esses contadores representam?
3. Que aspectos linguísticos, ou seja, da fala, ressaltam esse perfil nas piadas?
4. Por que o vídeo é engraçado? Ele permite que tipo de reflexão?

Compartilhe com a turma, que esse vídeo retrata características da fala goiana com representações de situações típicas da língua em uso, segundo os autores, “do caboclo da roça” com expressões, como “bunito demais da conta”, “armoçá mais ela hoje”, “ostrodia” “o porco embriado”.

5. Que linguagem é utilizada neste vídeo?
6. Que tipo de assuntos ou situações foram transformados em piada?
7. As ideias contidas nas piadas agradam a todos? Por quê?

Diga aos alunos que os textos de humor possibilitam analisar discursos permeados de preconceitos, discursos proibidos com intenção de criticar; como exemplo, temos no vídeo o estereótipo do “gaúcho”, do “português”, da senhora de “meia idade”, do “bêbado”... É importante chamar a atenção dos alunos para terem uma postura crítica diante desses valores invertidos que contribuem para o preconceito e a discriminação.

8. Quais são os tipos de pessoas, comportamento, atitudes, sexo, faixa etária mais visados nas piadas? Por quê?
9. Buscar o significado da palavra estereótipo e relacionar com o vídeo.

Para a próxima atividade, sugerimos que pesquise e selecione, com antecedência, uma coletânea com diversos tipos de piadas e coloque-as em uma caixa. Essa seleção é importante para evitar situações constrangedoras, visto que, esse gênero textual aborda, em geral, “temas proibidos” ou “politicamente incorretos”. Entretanto, exatamente por esse seu caráter marginal, a piada é muito popular e cultivada universalmente.

Sugestões para pesquisa sobre piadas e humor:

Sites:

www.humortadela.com.br

www.contandohistoria.com/turmapiadas

www.boaspiadas.blogspot.com.br

www.asmelhorespiadas.com/

www.portaldohumor.com.br

www.ziraldo.com/leitura/piadas

www.confiar.atspace.com/curtas_boas.htm

https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=site+bode+gaiato

Revistas:

Revista Seleções. Rio de Janeiro: Reader's Digest Brasil.

Revista da Língua Portuguesa, n. 12. São Paulo: Segmento, out. 2006.

Livros:

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

NEVES, M. H. M. *Ensino de Língua e vivências de linguagens: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

Proponha aos alunos que se sentem em duplas e entregue uma piada para cada aluno ler, individualmente. Alerta-os para que observem a pontuação e prestem atenção na entonação das palavras por quem as lê. A atividade em dupla possibilita aos alunos confrontarem suas hipóteses e refletirem, antes de concluir a resposta. Uma boa oralização é a etapa posterior da leitura silenciosa e da compreensão do texto e condição essencial para o sucesso da piada, por isso é importante o professor acompanhar o ensaio das duplas para ajudar a resolver possíveis problemas de compreensão das piadas.

Atividades:**Entonação adequada da piada a partir da pontuação:**

1. Após se familiarizar com o texto, leia para o colega.
2. Leia sua piada para a turma e ouça, com atenção, a dos colegas.
3. Reescreva a piada que mais chamou sua atenção.

Ao terminar a atividade anterior, escreva na lousa uma outra piada, porém sem pontuação. A atividade dos alunos será descobrir as marcas de pontuação adequadas para a entonação correta da piada. Diga-lhes que, a pontuação, nesse caso, é fundamental, tanto para a compreensão do texto como para orientar a sua oralização. Deixe que a resposta correta surja do consenso do grupo, mas com sua orientação. Esta é uma boa oportunidade para o professor introduzir ou relembrar regras de pontuação, a partir da consulta a gramáticas. Sugestão: BECHARA, E. *Moderna Gramática do Português Brasileiro*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

Exercício:

4. Descubra o sinal de pontuação mais adequado para preencher as lacunas desta piada.

O SENTINELA DO FORTE grita no silêncio da noite

Comandante Estou avistando uma tropa que se encaminha diretamente para o nosso forte

São amigos ou inimigos sentinela

Olha senhor acho que são amigos porque vêm todos juntos

Seleções. Rio de Janeiro: Reader's Digest Brasil, nov. 2014, p. 142.

O SENTINELA DO FORTE grita no silêncio da noite:

– Comandante! Estou avistando uma tropa que se encaminha diretamente para o nosso forte!

– São amigos ou inimigos, sentinela?

– Olha, senhor, acho que são amigos, porque vêm todos juntos!

Seleções. Rio de Janeiro: Reader's Digest Brasil, nov. 2014, p. 142.

5. Observe que a pontuação dá dinamismo ao texto. Retome a piada do colega que você reescreveu para ler e verifique se a pontuação está de acordo com a entonação de sua voz.

É importante os alunos perceberem que os recursos de pontuação são expressivos e ultrapassam os aspectos puramente gramaticais.

6. O texto “O SENTINELA DO FORTE” apresenta alternância de turno de fala entre os personagens. Explique como o leitor distingue as falas dos personagens.

5.2.1.1 Relação da proposta da SD com os postulados teóricos apresentados anteriormente

Como se pode observar, a parte introdutória desta sequência de atividades partiu dos conhecimentos prévios dos alunos, via abordagem macrocontextual, para deixar claro que o texto (o vídeo) está permeado de acontecimentos extralinguísticos (eventos) que abrigam questões inerentes à constituição sócio-histórica do sujeito da linguagem, possibilitando ao aluno fazer uma análise interpretativa dos significados, numa determinada situação de comunicação. A questão dos conhecimentos prévios provém de Zabala (1998) ao argumentar que o ensino depende de entender como as aprendizagens são produzidas, ou seja, torna-se fundamental conhecer as particularidades dos alunos para que haja aprendizagem.

A partir do reconhecimento dos conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem, a sequência retrata a importância dos elementos que compõem as condições de produção na qual o texto é gerado, com intuito de trabalhar os estereótipos. As postulações teóricas que embasam esta propositura estão em Bakhtin (2003, p. 279), ao afirmar que as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através “de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”.

Tal posição teórica demonstra que o gênero é inerente ao social, isto é, não se pode pensar em gênero do discurso desvinculado dos aspectos socioculturais de determinada esfera de atividade humana. Postura teórica, também referida por Halliday e Hasan (1989, p. 22), que salientam: “o contexto de situação leva em conta tudo o que se sabe do meio ambiente: o que está acontecendo, que parte da linguagem está em pauta, e quem são os envolvidos, ou seja, o conhecimento partilhado”.

Nesta etapa, podemos destacar, também, o processo dialógico de interação entre os sujeitos com a finalidade de estabelecer relações comunicativas. Essa posição teórica remete diretamente ao trabalho de Dik (1978), ao propor que uma teoria funcional da gramática só tem um bom desempenho, inserida em uma teoria pragmática, ou seja, no interior de uma teoria de interação verbal. Tais considerações são referidas nos Parâmetros Curriculares, ao definirem a

linguagem como “forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica” (BRASIL, 2000, p. 23) e língua como “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, 2000, p. 24).

Além disso, Casseb-Galvão (2011) alerta que, ao considerar os gêneros discursivos no ensino, tem-se em mente, um sujeito composto sócio-histórico e interacionalmente e não somente um locutor ou falante, ou seja, deve-se admitir a língua como atividade interativa, cooperada, sociodiscursivamente orientada, e, que, por isso, pode ser analisada como uma estrutura sujeita às pressões externas, ou seja, às situações discursivas, o que ajuda a determinar as categorias gramaticais.

5.2.2 ETAPA 2 - *Leitura, compreensão e interpretação*

Habilidade: Relacionar e sintetizar informações no processo de interpretação de textos considerando a relevância em relação ao tema e aos propósitos textuais e à continuidade temática.

TEXTO I

Em um supermercado, uma mulher vê um avô e o neto malcriado, de três anos.

– Calma, William - diz o avô tranquilamente. – Falta pouco para irmos embora.

No corredor dos biscoitos, a mulher ouve um grito estridente:

– Quero biscoito! Me dá biscoito!

– Está tudo bem, William, só mais alguns minutos e estaremos fora daqui. É só esperar um pouco; você está se saindo muito bem - elogia o avô.

Diante da atendente de caixa do supermercado, a criança grita:

– Bala! Eu quero bala!

– William, William, relaxe, camarada. Não se irrite. Estaremos em casa em cinco minutos.

A mulher fica impressionada.

– O senhor é incrível - ela parabeniza o avô. – Manteve a linha não importando que ele gritasse. William tem muita sorte em tê-lo como avô.

– Obrigado - responde o avô. – Mas EU sou o William. O pequeno pestinha é o Kevin.

CAMPIGLIA, Miguel. *Seleções*. Rio de Janeiro: Reader's Digest Brasil, jul. 2014, p. 139.

TEXTO II

UM PSICÓLOGO INFANTIL tinha filhos gêmeos: uma era otimista e o outro, pessimista. Só para ver o que acontecia, no Natal ele encheu o quarto do pessimista de brinquedos e jogos. No do otimista, deixou uma pilha de cocô de cavalo.

À noite, ele encontrou o pessimista cercado pelos presentes, chorando.

– O que há de errado? - perguntou.

– Eu tenho um monte de manuais para ler... e todos os meus brinquedos vão quebrar um dia! - disse o pessimista, entre soluços.

Passando pelo quarto do otimista, o pai o viu dançando de alegria em torno do esterco.

– Porque você está tão feliz? - perguntou.

E o otimista gritou:

– Deve ter um pônei aqui em algum lugar!

Seleções. Rio de Janeiro: Reader's Digest Brasil, dez. 2014, p. 142.

Projete os dois os textos em um local de boa visibilidade, para que os alunos possam fazer uma leitura individual. Deixe-os explorá-los durante alguns minutos, e, em seguida, leia em voz alta os dois textos para a turma, ou peça que um aluno leia. Em seguida, informe-os que os textos foram extraídos da Revista Seleções, 2014, que é uma revista destinada ao público de todas as idades e publicada pelo grupo Reader's Digest Brasil situado no Rio de Janeiro e que a piada, por sua vez, foi encaminhada para a seção *Rir é o melhor remédio*, no entanto, nem sempre há indicação do autor da piada.

Atividades:

1. Quais são as semelhanças que existem entre os dois textos em relação à estrutura e tema?

Comente com os alunos que ambos os textos possuem uma sequência textual narrativa, composta de alternâncias entre um narrador e o diálogo dos personagens. Para compreender as piadas, envolva-os, a partir de inferências sobre a temática, pois, tanto o texto I como o texto II enfocam, como tema, o comportamento humano, sendo que o texto I retrata comportamento entre avô e neto em um supermercado, no qual as pessoas ficam surpresas com a reação do avô diante das malcriações do neto e, no texto II, o pai (psicólogo) avalia o comportamento dos filhos (um otimista e outro pessimista), dando-lhes um presente no Natal.

2. Quanto ao texto I:

- a) É comum as crianças terem esse comportamento no supermercado?
- b) Você já presenciou uma situação semelhante?
- c) Por que as pessoas ficaram surpresas com as respostas do avô?
- d) Que respostas eram esperadas do avô?
- e) Na sua opinião, o que levou o avô a agir assim?

3. Quanto ao texto II:

- a) Qual foi a intenção do pai ao fazer o teste com seus filhos?
- b) A que conclusão vocês pressupõem que o pai chegou?
- c) Vocês acreditam que ser otimista ou pessimista, realmente, interfere no comportamento e traz resultados diferentes na vida das pessoas? Imagine e relate situações que ratifiquem sua resposta.
- d) Comente como a pontuação contribuiu para a quebra de expectativa na piada.

TEXTO III***CARTA DE UM PAI PARA A FILHA NO ACAMPAMENTO***

Querida,

Como você está? Eu estou bem. Tem muitas coisas legais para fazer aqui na cidade. Gosto de brincar de correr atrás do ônibus e bajular o chefe. Ontem, na aula de artes, eu derramei café na minha mesa. Ficou o máximo!!! Gosto de todas as colegas do escritório, menos da Lauren. Ela chora quando não consegue fechar um contrato.

Nesse fim de semana fizemos guerra de cores. Sua mãe queria pintar a sala de azul e eu queria pintar de vermelho. Eu acho que você vai gostar da sala azul. Depois fui fazer trilha. Atravessei a sala, pulei o cachorro e entrei na cozinha. Lá eu vi um pacote de pretzels e uma cerveja gelada, e capturei os dois. Gosto de fazer trilha.

A mamãe é legal. Ontem à noite sentamos na frente da lareira e contamos histórias de terror. Eu contei como o nosso aquecimento quebrou e vamos ter que pagar 4 mil para trocar tudo. Ela contou que o irmão dela vem morar com a gente. Por favor, escreva para mim!!!!!!!!!!

Com muito amor,

Papai

Projete o texto III e contraponha com os anteriores, anotando na lousa as percepções dos alunos e, em seguida, compartilhe que os gêneros são heterogêneos, que podem variar na forma e função. E para que eles percebam isso, claramente, diga que o texto III é uma piada em forma de carta, que tem como função narrar, por meio de parágrafos, fatos do cotidiano com humor. Contraponha o texto III ao texto I e texto II, demonstrando que, no texto III, não há alternâncias entre o narrador e nem o diálogo entre as personagens, já a função dos três textos é de destacar comportamentos humanos com humor.

Atividades:

1. Comente as diferenças dos aspectos formais entre o texto III em relação aos textos II e o I?
2. Por que “as coisas legais para fazer na cidade” narradas pelo pai surpreendem o leitor?
3. Como o pai consegue transformar fatos corriqueiros em atraentes? Quais são as realidades que ele sobrepõe?
4. O que podemos depreender dessa transformação?
5. Qual é a função da palavra “Querida” no texto? Você poderia substituí-la por outra(s)? Qual(uais)? Por que a gramática a chama de “vocativo”?

5.2.2.1 Relação da proposta de SD com os postulados teóricos apresentados anteriormente

Nesta etapa, a teoria da heterogeneidade do gênero de Bahktin (2003) é notável ao se apresentar o texto III em forma de uma carta, contrapondo-o aos textos I e II, visto que tal exemplo denota que os gêneros são tipos relativamente estáveis, ao reconhecer sua historicidade e indefinição de suas características e fronteiras, conferindo que os gêneros são flexíveis, fluidos, visto que as atividades humanas implicam movimento e constante mudança.

Também é perceptível nesse exemplo, o processo de referenciação, recurso utilizado nos textos humorísticos apresentados por Neves (2010, p. 176). Nos textos do gênero discursivo piada, trabalhados nesta sequência, predomina a tipologia textual narrativa, confirmando as palavras de Bronckart (2012), para quem

[...] as sequências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e articulação de diferentes tipos de sequências (BRONCKART, 2012, p. 218).

5.2.3 ETAPA 3 – Recursos linguísticos em textos humorísticos

Nesta etapa, a abordagem aos textos I, II e III será sobre os recursos linguísticos que acionam mais de um mecanismo simultaneamente (script) gerando o inusitado, os desacertos intencionais, as alterações em construções, as distorções, o duplo sentido, a falta de lógica, a ambiguidade, a ironia, que caracterizam as piadas. Para isso, partimos deste conceito: “A piada é um gênero da ordem do narrar. Trata-se de uma narrativa curta e o clímax da narrativa ocorre quando há uma ruptura lógica e o enredo toma um rumo inesperado. Essa quebra na articulação das ideias gera um efeito de humor, provocando riso” (CASSSEB-GALVÃO, 2011, p. 874).

Texto I

Habilidades: Explicitar relações de coesão e coerência no texto a partir de recursos linguísticos adequados possibilitando a recuperação da referência por parte do interlocutor. Compreender operações semânticas básicas (pressupostos).

Fale para os alunos sobre o processo de referenciação, ou seja, explique que, quando falamos, criamos elementos de referência no discurso, para nos remetermos a eles. Pontue, que no texto I, acontece uma alteração no processo de referenciação de maneira intencional para obter o humor. Ou seja, quando se descobre que o avô utiliza a terceira pessoa (William) para se referir à primeira pessoa (eu), acontece uma alteração na recuperação do referente pretendido, (pensava-se que avô estivesse conversando com o neto) um script se que sobrepõe ao outro (o avô estava falando com ele mesmo, isto é, na verdade, estava acontecendo um monólogo), gerando desacertos intencionais que tornam o texto engraçado.

Atividades:

- 1) Quem é Willian e quem é Kevin, no texto I?
- 2) A gramática diz que a primeira pessoa é a pessoa que fala e fala com alguém.... Então, o avô conversava consigo mesmo?
- 3) É uma situação comum a pessoa falar consigo mesma?
- 4) Quais marcas linguísticas foram acionadas para representar a calma do avô e o nervosismo do neto?
- 5) Além do travessão, que outra marca linguística introduz o discurso direto no texto?
- 6) Qual foi a intenção do autor ao fazer confusão na referência ao interlocutor?
- 7) Que evento instaura o clímax da narrativa?

- 8) Como se dá a mobilização de tempo na narrativa?
- 9) Quem é o narrador em cada um dos textos apresentados?
- 10) No texto I, os verbos estão no presente do indicativo. Qual o efeito que esse uso produz no leitor em relação ao conteúdo do enunciado?
- 11) Experimente usar os verbos no pretérito perfeito. O que aconteceu? Qual o efeito de sentido produzido?

Texto II

Habilidades: Fazer inferências para dar sentido a enunciados linguísticos. Relacionar e sintetizar informações no processo de interpretação de textos

Segundo Houaiss, **inferir** é concluir pelo raciocínio, a partir de fatos, indícios; deduzir. A partir desse conceito, converse com os alunos sobre o fato de que, ao ler um texto as informações podem estar explícitas ou implícitas e cabe a nós chegar a conclusões a partir dessas informações. Mobilize-os para relacionar as informações apresentadas na introdução da aula com o texto II. Se necessário, complemente dizendo que, no texto II, o pai (psiquiatra que devido à profissão, vive fazendo inferências) analisa o comportamento dos filhos e infere (deduz) que um filho é otimista e outro é pessimista. E para chegar a uma conclusão, o pai se utiliza de uma sequência temporal (Natal) para se certificar de suas inferências. O humor é gerado pela reação inesperada do comportamento do filho otimista diante do presente, apresentadas por duas marcas linguísticas: dois pontos e travessão.

Atividades:

1. O que é ser uma pessoa otimista? E pessimista?
2. Busque no dicionário o significado da palavra **inferir**.
3. Que indícios levaram o pai a analisar o comportamento dos filhos?
4. Que fato contribuiu para produzir humor no texto?
5. No texto II há verbos no presente e verbos no passado. Observe-os e responda o que se pretende marcar com esses tempos verbais? Seria possível usar só o presente, ou só o passado? Por quê?

Texto III

Habilidades: Demonstrar conhecimento a respeito da composição sequencial dos gêneros. Identificar o tema e seu desdobramento no estabelecimento da progressão temática.

Diga aos alunos que uma sequência narrativa consiste na delimitação de um evento que, vamos exemplificar por meio do texto III, quando o narrador diz: “Tem muitas coisas legais para fazer aqui na cidade”; inserido em uma cadeia de eventos, como, por exemplo, quando o narrador enumera os eventos da semana, “Gosto de brincar de correr atrás do ônibus, bajular o chefe...”, até o final da narrativa; alinhados em ordem temporal como “Ontem, na aula de artes, eu...”, “Nesse fim de semana fizemos...”, “Depois fui fazer a trilha... e outros.

Atividades:

1. Segundo Pauliukonis (2011, p. 254) “No modo narrativo, por meio de uma sequência de ações dos personagens, através do tempo forma-se uma intriga ou uma história, a qual é revelada por um narrador. Esses elementos designados (ações, personagens e narrador) são essenciais na narração”.

Relacione os elementos da narrativa:

- | | |
|----------------|---|
| a) narrador | () como os fatos (eventos) se deram. |
| b) personagens | () a voz do pai. |
| c) ações | () o pai, a mãe, Lauren, o cachorro e o irmão. |
2. Quais os modos e tempos verbais predominantes nas sequências narrativas e nas demais sequências?
 3. Por que esses tempos se distinguem?

Compartilhe com os alunos que, na sequência narrativa, temos a unidade temática, isto é, o texto mantém “o fio da meada” e, ao mesmo tempo, apresenta informações novas sobre o tema. Do ponto de vista funcional, as unidades semânticas de um texto se concretizam por meio de dois tipos de informação, denominados *tema* (tópico) e *rema* (comentário). Assim temos como *tema* do enunciado o que se toma como base da comunicação, aquilo que se fala, “Tem muitas coisas legais para fazer aqui na cidade”, e como *rema* aquilo que se diz sobre o *tema*, ou seja, a progressão temática, que é exemplificada no texto por meio dos eventos narrados.

4. Identifique o evento maior (tema) que desencadeia outros eventos (rema) no texto?
5. Exemplifique alguns eventos responsáveis pela progressão temática no texto.
6. Segundo Houaiss, **ironia** é um modo de expressão da língua em que há um contraste proposital entre o que se diz e o que se pensa. Retire do texto exemplos de ironia.
7. As escolhas lexicais da carta do pai relacionam a vida dele com a do acampamento. Dê exemplos dessas escolhas. Como o pai as utilizou para provocar humor?
8. Há palavras no texto que fogem à situação proposta pelo autor? Quais?

O humor dessa sequência narrativa incide no tom irônico que o personagem utiliza ao apresentar os eventos catastróficos do cotidiano como se fossem legais, remetendo-se ao que aconteceria em um acampamento, e também está relacionado, à apropriação dos aspectos formais da carta.

5.2.3.1 Relação da proposta da SD com os postulados teóricos apresentados anteriormente

O enfoque da sequência de atividades desta etapa está voltado para a significação e função dos recursos linguísticos. Pauliukonis (2011, p. 245-246) discorre sobre a importância da atenção ao contexto, que uma frase, fragmento ou qualquer texto exige. Para ela “A língua só expressa parte do que quer transmitir; por isso, para saber interpretar textos não basta conhecer a gramática da língua, mas é preciso ter acesso ao contexto sócio-histórico em que aquilo foi dito”.

Nessa abordagem, fica explícita a importância de se buscar os elementos que compõem as condições de produção na qual o texto foi gerado, assim como, identificar se as intenções do autor foram recuperadas por meio das operações linguístico-discursivas. Ou seja, ao interpretar essa intencionalidade comunicativa, busca-se recuperá-la, a partir da relação entre o que se apresenta e o conhecimento de mundo, que favorece estabelecer conexões em níveis linguísticos e pragmáticos.

Os recursos humorísticos trabalhados nesta etapa vêm ao encontro dos pressupostos teóricos do humor, como os de Raskin (1985), ao afirmar que a sobreposição de um *script* ao outro, faz surgir uma única interpretação, propiciando o humor. Essa posição teórica, também adotada por Travaglia (1989a), Possenti (1998) e Neves (2010), estabelece, por meio de um gatilho, uma nova interpretação do texto que é inesperada em relação à anterior.

Considerando tais postulações, Bezerra e Reinaldo (2013, p. 37) afirmam que

[...] a prática da análise linguística propicia aos alunos, no momento de leitura, por exemplo, comparar textos e refletir sobre a adequação linguística, sobre os efeitos de sentidos nos textos, procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua lhes oferece para sua comunicação.

Nesse contexto, a reflexão *epilinguística* dispõe de maior evidência, pois é pensada pelo autor “como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem” (GERALDI, 1993, p. 192).

5.2.4 ETAPA 4 – Reescrita

Habilidades: Analisar os recursos expressivos da linguagem de acordo as condições de produção/recepção. Analisar escolhas lexicais e a funcionalidade dessas escolhas para a promoção de sentidos e para o estabelecimento dos propósitos relativos a reescrita do texto.

Convide os alunos para pesquisar na sala de informática sobre o humorista Bode Gaiato. Entregue para cada aluno ou dupla (depende da disponibilidade de máquinas para os alunos acessarem) as atividades sugeridas para identificar o contexto de situação e o contexto cultura. Alerte-os para anotarem as informações.

Atividades:

1. Acessar o site <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=bode+gaiato> para conhecer o humorista Bode Gaiato e ler suas produções.
2. Acesse os sites:
 <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2013/05/05/internas_viver,437697/bode-gaiato-esquilo-lombroso-e-amigos-matutos-fazem-sucesso-na-web.shtml> e <<http://g1.globo.com/pernambuco/educacao/noticia/2014/11/criador-do-bode-gaiato-faz-enem-e-espera-questoes-sobre-redes-sociais.html>>

E responda às seguintes questões:

- a) Qual o nome verdadeiro de Bode Gaiato?
- b) Qual a sua idade? Onde nasceu? Qual a sua formação?
- c) Quem o influenciou nessa atividade?
- d) Onde suas piadas são publicadas?

- e) Quem são seus prováveis leitores?
- f) Qual é o seu personagem principal?
- g) Com quem seu personagem dialoga?
- h) Quais são os assuntos principais que ele aborda?
- i) Por que seus personagens têm cabeça de bode?
- j) Que cultura as suas piadas representam?
- k) Qual a razão de seu sucesso?

Retorne com os alunos para sala de aula e proponha um diálogo sobre a pesquisa. Depois de todas as considerações apresentadas por eles, comente que o sucesso obtido pelo Bode Gaiato está relacionado ao reconhecimento de situações típicas vivenciadas pelo povo nordestino (Bode Junin é uma criança que vive sempre levando uma bronca da mãe ou brincando na rua), ou seja, à cultura do cotidiano arquivadas por meio de diálogos no imaginário nordestino. Compartilhe que muitas imagens utilizadas pelo Bode Gaiato são sugeridas pelo público, revelando um alto processo de interação entre eles.

3. A expressão “mingula” é uma criação do autor para representar aspectos da prosódia da fala nordestina; como é seu processo de formação?
4. Arrole várias outras palavras inventadas pelo autor e que tenham essa mesma função.
5. Reúna com quatro colegas e escrevam um parágrafo contrapondo as diferenças da situação de comunicação ao contexto de cultura entre os textos de Bode Gaiato e o vídeo de Nilton Pinto e Tom Carvalho trabalhado na primeira aula.

Disponibilize as histórias em quadrinhos sugeridas para que os alunos identifiquem os recursos linguísticos quanto às escolhas lexicais, à estrutura oracional e, especialmente, como o autor tenta representar aspectos fonético-fonológicos para representar a cultura nordestina, com humor. Como produzir uma piada é muito complexo, proponha que os alunos escolham uma delas para reescreverem-na, utilizando os recursos linguísticos da cultura local.

A seguir, apresento no Quadro 5.1 uma seleção de piadas do Bode Gaiato, escritas no formato de quadrinhos, a fim de que o professor possa escolher algumas para serem trabalhadas:

A)



B)



C)



D)



E)

ÔH MAINHA, ESSE SUCO
TÁ CHÊI DE FURMIGA

BESTÊRA, BEBA QUE
FURMIGA É BOM PRA VISTA

IÉ NÊ?

VIXE COMO MINHA VISTA
TÁ RUIM, VÔ TER QUE
FAZER INZAME DE VISTA

OXE, VÁ SIMBORA
CUMER FORMIGA!

DINIZ

...E FOI ASSIM QUE EU FUI
DORMIR DE COURO QUENTE

F)

... MÁR LIVRÁRNO
DO MÁLAMEM

OXENTE JUNIO,
JÁ VAI DORMIR?

NÃM MAINHA, TÔ REZANDO PRA
O RIO AMAZONAS SER, NO
NORDESTE

OXE, PURQUÊ?
MÔDA SECA?

NÃM, É PURQUÊ FOI
ISSO QUE EU COLOQUEI
NÃ PROVA DE GEOGRAFIA

G)

HEHE, PIA PÁ JUNIN FAZENDO
SUCESSO NAS REDE SOCIAL
COM ÂR MENINA

ARMARIA, ASSIM
EU FICO COM
VERGONHA

AS BOZINHA TUDO
ACHANDO QUE TU É FEIKE...

...FÊIKE DÓI

ARMARIA, NÃM
Ô MAINHA, ÔI CIÇO AQUI!

H)

O SINHÔ BÊBE?

EU ACEITO UM GÓLIN SIM SINHÔ

DÊXA DE SER BESTA HÔMI, ELE
NÃO TÁ OFERECÊNO BEBIDA

GALA A BOGA MUIÊ...

VAI QUERER
DISCUTIR CUM O
MÉDICO É?

Quadro 5.1: Seleção de piadas do Bode Gaiato (elaboração própria).

6. Escolha uma das piadas de Bode Gaiato e reescreva-a utilizando os recursos linguísticos que representam a fala e a cultura de sua região.
7. Escolha uma das piadas de Bode Gaiato e reescreva-a na norma padrão.

5.2.4.1 Relação da proposta de SD com os postulados teóricos apresentados anteriormente

A sequência de atividades desta etapa se constitui a partir do contexto de cultura. O macrocontexto revela o ambiente (cultura do nordestino) em que se desenvolvem as diversas possibilidades de uso linguístico. Essa proposição teórica é considerada a partir de Halliday e Hasan (1989), ao mencionarem que o contexto de cultura, que é um contexto mais amplo, mais geral, macro, não pode ser esquecido no momento da interpretação do texto, pois ali está contida toda a história cultural dos participantes. Exemplo este representado nos textos de Bode Gaiato, ao relatar a cultura nordestina por meio de diálogo, evidenciando, assim, que os eventos extralinguísticos precedem os linguísticos, isto é, a situação é anterior ao discurso.

Bezerra e Reinaldo (2013) consideram que na produção de textos, os alunos são encaminhados pelo professor a produzirem sua proposição, a partir das condições de produção apresentadas, que derivam a seleção das unidades e estruturas linguísticas com o propósito de entender seu *funcionamento* e, desse modo, terem competência de produzir seus textos de forma adequada às situações interativas. Na *reescrita*, os alunos são alertados a verificar como está a adequação das escolhas linguísticas efetivadas em seus textos, procurando obter a adequação que se espera.

Nas etapas 3 e 4 os conteúdos procedimentais foram considerados quando as atividades propostas partiram de situações significativas e funcionais, dada a necessidade de além de saber, saber fazer, numa alusão à Zabala (1998), para que “o conteúdo possa ser apreendido junto com a capacidade de poder utilizá-lo quando seja conveniente”.

5.2.5 ETAPA 5 – Escrita

Habilidades: Compreender as condutas sociais como representações simbólicas de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar, e agir na vida social. Entender os impactos da tecnologia da comunicação nos processos de produção e no desenvolvimento do conhecimento na vida social. Produzir textos escritos de acordo com a situação comunicativa e o contexto no qual se inserem.

Convide com os alunos para assistirem três vídeos do programa “A porta dos fundos”, na internet:

<https://www.youtube.com/watch?v=qFllqv6AvMA>

<https://www.youtube.com/watch?v=Un4r52t-cuk>

<https://www.youtube.com/watch?v=UUckYjoySBc>

Para apresentar o contexto de situação, apresente-os uma entrevista feita com o ator Fábio Porchat no site

<http://virgula.uol.com.br/diversao/televisao/fabio-porchat-do-porta-dos-fundos-o-humor-na-internet-possui-a-liberdade-que-a-tv-nunca-tera/#img=1&galleryId=504068>

Peça para cada aluno ler um parágrafo e, conforme seu grau de envolvimento em relação à temática disponibilize e administre o tempo para a interação.

Entrevista:

Fábio Porchat, do Porta dos Fundos: “O humor na internet possui a liberdade que a TV nunca terá”

O *Porta dos fundos* – programa humorístico online que não enrubesce ao fazer piada sobre Jesus Cristo ou fantasias sexuais absurdas – venceu o tradicional prêmio da Associação Paulista dos Críticos de Arte (APCA), na categoria de Melhor Programa de Humor. Para Fábio Porchat, roteirista, ator e um dos fundadores do *Porta dos Fundos*, o fato de o prêmio ir pela primeira vez para um programa de internet (e não de TV) aponta para um futuro promissor da comédia no Brasil.

“O humor na internet possui a liberdade que nunca terá na televisão aberta ou fechada. Na internet, você pode brincar com marcas e pessoas específicas, você pode falar palavrão”, explicou o humorista, que também assina textos para programas de TV globais como *A Grande Família* e *Esquenta*.

O *Porta dos Fundos* nasceu há apenas quatro meses, como um meio de Porchat e seus colegas darem vazão a um tipo de humor que dificilmente teria espaço em emissoras de TV. O programa, cujos vídeos estão hospedados no *YouTube* e no site *Kibe Loco*, ganhou fãs rapidamente.

Em sua primeira semana de existência, a produtora lançou um vídeo satirizando o atendimento “sob pressão” dos restaurantes Spoleto. Ele espalhou-se pela internet e chamou a atenção até dos executivos da rede de *fast-food*, que gostaram do trabalho e decidiram

encomendar vídeos à Porta dos Fundos, para promover a marca. A ação conferiu ainda mais evidência ao programa, cujos vídeos no YouTube, até hoje, mais de 40 milhões de exibições.

Confira, a seguir, o bate-papo com Fábio Porchat, que falou sobre sua experiência com o *Porta dos Fundos*.

1. O que significa para você o fato de, pela primeira vez, o prêmio de Melhor Programa de Humor do APCA ser concedido a um programa de internet?

R. Isso mostra que a internet não é mais o futuro, ela é o presente. Quando você faz um trabalho sério, com qualidade não só técnica, mas também artística, consegue uma repercussão até maior que a da televisão. Na internet, você tem liberdade que permite atingir lugares que a televisão aberta não consegue. É um passo muito importante para o humor, de modo geral.

2. Tendo trabalhado como redator de programas da Globo como Zorra Total e Os Caras de Pau, como você compara o humor feito para a televisão com o produzido na internet?

R. O humor na internet tem uma liberdade que nunca haverá na televisão aberta ou fechada. Você pode brincar com marcas e pessoas específicas, você pode falar palavrão. Esse é o principal ponto. Além disso, na internet, as pessoas é que vão atrás do vídeo, e esse público é diferente daquele que está assistindo televisão. Mesmo assim, as emissoras ainda tratam a internet como se fosse uma concorrente de menor qualidade.

3. O Porta dos Fundos faz piada com alguns assuntos cabeludos. Vocês impõem algum tipo de limite para o humor? Há algo que não abordariam?

R. A gente não tem medo do politicamente incorreto. Queremos fazer piada com que achamos engraçado. Se rimos com os vídeos estamos fazendo, é só disso que precisamos. Já falamos sobre religião, sobre a Ku Klux Klan, sobre muitos assuntos que poderiam ser tabus ou difíceis de lidar e sempre tivemos grande aceitação do público. Além disso, somos cinco cabeças pensantes que se unem para discutir e aprovar textos. Por isso, é difícil alguma coisa mais agressiva ou fora do tom passar sem ser notada.

4. Como e por que nasceu o Porta dos Fundos?

R. Somos cinco sócios; viemos da televisão e já éramos amigos. Nos juntamos por conta da insatisfação com o fato de não podermos fazer, na TV, aquilo que a gente queria fazer de verdade, um tipo de humor com o qual nos identificamos, mas que a televisão não permite por mil razões. Nos reunimos para fechar a empresa e, daí sim, começamos a escrever textos para botar no ar.

5. Mesmo nos corredores da Globo, você passou a ser mais conhecido por causa do programa?

R. Eu fico impressionado com a força da internet. Nunca pensei que isso daria tão certo em tão pouco tempo. Hoje, todo mundo me reconhece por causa do *Porta dos Fundos*. Foi a maior chance que tive de mostrar o meu talento como ator. Tive de botar a cara a tapa na internet, e foi a escolha certa. Sempre que vou gravar no Projac, pessoas vêm falar sobre o programa. Os atores elogiam e querem participar dos vídeos. Recebi respostas positivas da Glória Pires, do Otávio Müller, do Lázaro Ramos, da Débora Bloch...

6. Como surgem as ideias para os roteiros dos vídeos?

R. Escrevemos sobre maluquices que realmente acontecem com a gente ou até sobre situações hipotéticas, totalmente *non sense*. Muitas coisas são inspiradas no dia a dia e, por isso, as pessoas se identificam bastante. Eu, por exemplo, não consegui trocar minhas milhas para viajar de avião e fiz um vídeo falando sobre isso. Foi uma situação absurda que realmente aconteceu.

7. Você esperava um barulho tão grande com o vídeo do Spoletto?

R. Eu sabia que esse vídeo tinha muito potencial para viralizar, mas a internet também é muita suposição. Tem vídeo que a gente acha hilário mas que não dá em nada. E tem vídeo que a gente acha bem trivial, mas que estoura. Esse vídeo, em específico, eu sabia que era bem divertido, porque fala de algo que acontece com muitas pessoas.

8. Quais outros canais de vídeo ou sites de humor você recomendaria para as pessoas conhecerem?
- R. Tem um canal norte-americano no *You Tube* chamado *B Awesome*, que tem uns esquetes bem interessantes. O canal *College Humour* é outra fonte de inspiração para mim; é muito engraçado. No Brasil, tem o site *O Sensacionalista*, que vale a pena conferir.

Após as considerações sobre a entrevista, passe os três vídeos novamente para os alunos e alerte-os, principalmente, para observarem se há alguma relação entre eles. Comente com eles que o contexto de cultura de cada vídeo é fortemente marcado por relações de poder, ou seja, sempre um dos personagens pressiona alguém com um objetivo. Comente que esses exemplos demonstram, algo bem latente de nosso convívio, “vivemos sobre pressão”, “corrupção”, em vários aspectos.

Atividades:

1. Você já vivenciou em seu cotidiano situações “sob pressão”, envolvendo o exercício abusivo do poder? Conte como foi.
2. A ação das pessoas é muito dependente de sua condição social, por isso, como devem agir as pessoas que estiverem na condição de poder em relação ao outro?
3. Quais os valores que precisam ser trabalhados na escola, em nossa casa, em nosso bairro para mudar essa realidade?
4. Qual a diferença dos aspectos formais de uma entrevista e os de uma narrativa?
5. Em grupo de 4 alunos, elaborem perguntas para entrevistar um dos humoristas apresentados à turma durante a SD.
6. Promova com a turma um festival de piadas na escola, em que cada aluno da sala de aula irá contar uma piada (se tiver humorista em sua localidade, convide-o para participar do evento).

Para a produção de texto, é importante, professor, trabalhar a articulação entre os gêneros e o papel denunciador do humor.

7. Para a produção de texto, escolha uma das propostas a seguir:

- a) Escreva uma carta-denúncia ao delegado de polícia local relatando uma situação “sob pressão” ou “de corrupção” que tenha presenciado ou vivenciado.
- b) Escreva uma crônica (ou um relato breve) de uma situação vivida no cotidiano que revela humor.

5.2.5.1 Relação da proposta de SD com os postulados teóricos apresentados anteriormente

As atividades desta etapa destacam o ensino dos conteúdos atitudinais apresentados por Zabala (1998), em que o caráter conceitual dos valores, as normas e as atitudes são considerados na aprendizagem. Segundo Zabala (1998, p. 83),

As atividades de ensino necessárias têm que abarcar, junto com os campos cognitivos, os afetivos e condutais, dados que os pensamentos, os sentimentos e o comportamento de uma pessoa não dependem somente do que é socialmente estabelecido, como, sobretudo, das relações pessoais que cada um estabelece com o objeto da atitude ou do valor.

Ter a pretensão de oferecer uma formação integral proposta por Zabala (1998) favorece ao aluno a utilização de uma série de técnicas e habilidades como, diálogo, debate, trabalho em pequenos grupos, pesquisa bibliográfica, trabalho de campo, elaboração de questionários, entrevistas, etc.

Da mesma maneira, é relevante o contato com conflitos pessoais e grupais, nos quais é preciso saber se posicionar, desenvolvendo o “ser” mais tolerante, cooperativo, organizados, etc. A proposta de formação integral de Zabala (1998, p. 81) sugere “atividades que possibilitam o reconhecimento dos conhecimentos prévios, que assegurem a significância e a funcionalidade, que sejam adequadas ao nível de desenvolvimento, que provoquem uma atitude mental, etc.”

5.2.6 Da avaliação do processo de ensino e aprendizagem

Não sistematizamos um instrumento avaliativo por uma questão de delimitação metodológica, no entanto, sugerimos ao professor que avalie se os alunos desenvolveram as competências e habilidades propostas nos objetivos da SD, a partir de um acompanhamento da progressão de cada aluno de acordo com suas possibilidades reais de aprendizagem. Para isso, é importante que, em cada etapa, sejam utilizados instrumentos avaliativos que correspondam

à modalidade em foco. Nas etapas que propõem atividades para desenvolver habilidades relativas às modalidades de escuta e oralidade dependem, evidentemente, da observação do professor, que tem condições de identificar os avanços, no domínio das práticas de uma participação individual, na interação com o grupo, nos debates, nas leituras, podendo, então, o professor promover as intervenções que julgar convenientes. Já nas outras etapas, as atividades da sequência propõem desenvolver as habilidades relativas às modalidades da escuta, oralidade, reescrita e escrita, ampliando as possibilidades de utilização de instrumentos avaliativos, como a prática de atividades escritas em grupo e individualmente, seminários e outros. Assim, a organização de uma sequência de atividades favorece o conhecimento de como cada aluno aprende, ao longo do processo de ensino/aprendizagem, possibilitando uma formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta às perguntas que orientaram a elaboração desta dissertação e a propositura da SD, tais como: Quais princípios funcionalistas podem auxiliar teoricamente uma proposta didática a partir da noção de gêneros discursivos? Como fazer a transposição desses princípios para realizar uma prática de ensino de LP em que o aluno seja motivado a refletir sobre o uso linguístico? Como realizar essa prática a partir da inserção do gênero piada na sala de aula? temos que:

1. Princípios funcionalistas: a língua como instrumento de interação social, a língua em uso em seus contextos discursivos, a noção de que língua exerce metafunções na interação verbal, o texto como unidade básica de estudo, a situação de interação se realiza por um determinado gênero, a constituição gramatical está a serviço da organização linguístico-discursiva e a linguagem reflete um conjunto complexo de atividades comunicativas são eficazes para auxiliar e sustentar teoricamente uma proposta didática, a partir da noção de gêneros discursivos.
2. Para isso, foi feita uma proposta de transposição didática desses princípios para realizar uma prática de ensino de LP, com bases funcionalistas desse tipo, oferecendo ao aluno a oportunidade de perceber que gramática é refletir sobre o uso linguístico, sobre o exercício da linguagem e que o lugar de observações desse uso são os produtos que temos disponíveis – falados e escritos – mas é, também a própria atividade linguística de que participamos, isto é, a produção, a recepção e a interação. Afinal, o sentido auxilia a gramática.

Além disso, o aluno há de compreender que os sujeitos envolvidos no discurso humorístico são marcados pela heterogeneidade, provando que, mais que diversão, existe uma intencionalidade específica para a (re)criação do texto, isto é, em sua funcionalidade, esses textos são dotados de mecanismos próprios capazes de gerar o riso. Assim, os textos de humor se tornam rico material para a análise linguística e para as condições de produção do discurso, porque para que eles aconteçam, além da criatividade, é preciso que haja um “solo” fértil de problemas como os das zonas discursivas assinaladas nos exemplos apresentados por Possenti (1998).

Assim, seguindo Casseb-Galvão (2011), a ideia é provocar a sensibilidade do aluno para o fenômeno linguístico, a partir de experiência singular com o texto, haja vista o ideal de que a aula de Língua Portuguesa favoreça ao aluno a possibilidade de agir refletidamente, de enfrentar desafios, de discutir questões, de perceber a funcionalidade das escolhas linguísticas promovidas nos textos.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes*. Paris, Nathan, 1992.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, M. *Retrato do artista quando coisa*. São Paulo: Record, 1998.
- BETIATI, R. A. G. *Ficha de identificação da produção didático-pedagógica professor PDE*. Maringá: [s. n.], 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/943-2.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2014.
- BEZERRA, M. A., REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal, a quem se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- CASSEB-GALVÃO, V. C. A gramática a serviço dos gêneros. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2011, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 868 – 877.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- COLL, C.; COLOMINA, R. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In: _____; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, Á. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Tradução: Angélica Mello Alves. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 298-314.
- DIK, S. C. *The theory of functional grammar*. Part. 1: The structure of the clause. 2. ed. Revisada. Berlim; New York: Mouton de Gruyter, 1989.
- _____. *Functional Grammar*. Amsterdam: North – Holland, 1978.
- _____. *The theory of functional grammar*. Part. 2: Complex and Derived Constructions. 2. ed. Revisada. Berlim. New York: Mouton de Gruyter, 1997.
- EGGINS, S. *Introduction to Systemic Functional Linguistic*. London: Printer, 1994.

FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo: as deias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FRANCHI, C. *Concepção de uma E-Gramática*. Conferência pronunciada no departamento de linguística da UNICAMP, 26 set. 1991.

_____. *Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1976.

_____. Linguagem: atividade constitutiva [1977]. *Revista do GEL*, número especial: 50º Seminário em memória de Carlos Franchi (1932-2001). São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Mas o que é mesmo “gramática? In: POSSENTI, S. (Org.). *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006.

FREUD, S. O Humor. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras completas de Sigmund Freud*. v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

_____. Os Chistes e sua relação com o Inconsciente. In: *Edição Standard Brasileira das Obras completas de Sigmund Freud*. v. 8. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

_____. Sonhos [1915-1916]. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. v. 15. Rio de Janeiro: Imago, 1996c.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: _____. CEZÁRIO, M. M. *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013. p. 13-39.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GONÇALVES, S. C.; LIMA-HERNANDES, M. C.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Orgs.). *Introdução à Gramaticalização*. São Paulo: Parábola, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

_____. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold, 1973.

_____. *Language and Social Man*. London: Longman. 1974.

_____. *Language as social semiotic*, Edward Arnold, London. 1978.

_____. *System and Function in Language*. London: Oxford University Press, 1976.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Series Editor: Frances Chirstie. Oxford University Press, 1989.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTELOTA, M. E. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTIN, J. R.; CHRISTIAN, M. I. M. *Matthiessen and Clare Painter Working with Functional Grammar*. London: Arnold, 1997.

MARTIN, J. R. *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins, 1992.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Ensino de Língua e vivências de linguagens: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

PAULIUKONIS, M. A. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO S. F. (Orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 239-258.

POSSENTI, S. Humor de circunstância. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 9, p. 333-344, 2000.

_____. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RAUBER, A. L. *Interdisciplinaridade e princípios funcionalistas no ensino de língua portuguesa: um estudo de caso*. 2005. 180f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2005.

RASKIN, V. *Semantic Mechanisms of humor*. Holland: R. P. Company, 1985.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. Homonímia, mundos textuais e humor. *Organon* 23, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 41-50, 1995.

_____. O que é engraçado? - Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. *Leitura: Revista do departamento de Letras Clássicas e Vernáculas*. Universidade Federal de Alagoas, CHLA, p. 43-79, 1989a.

_____. Recursos linguísticos e discursivos do humor: humor e classe social na televisão brasileira. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 36, 1989, São Paulo. *Anais...* Lorena: Prefeitura Municipal de Lorena / GEL-SP, 1989b. v. 18. p. 670-677.

_____. Uma introdução ao estudo do humor pela linguística. *DELTA – Revista Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.