



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

DIANA SILVA SANTOS

**O EFEITO DE HUMOR NA CONSTRUÇÃO DE PIADAS COM TEOR
RACISTA – UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO?**

SÃO CRISTÓVÃO

2019

DIANA SILVA SANTOS

**O EFEITO DE HUMOR NA CONSTRUÇÃO DE PIADAS COM TEOR
RACISTA – UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO?**

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Leilane Ramos da Silva

SÃO CRISTÓVÃO

2019

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Santos, Diana Silva
S237e O efeito de humor na construção de piadas com teor racista: um caminho para a compreensão / Diana Silva Santos; orientadora Leilane Ramos da Silva. – São Cristóvão, SE, 2019.
123 f. : il.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

1. Leitura (Ensino fundamental). 2. Compreensão na leitura. 3. Humorismo. 4. Estratégia de aprendizagem. I. Silva, Leilane Ramos da, orient. II. Título.

CDU 808



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS/SC



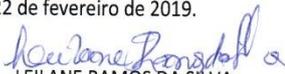
ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA PELA ESTUDANTE DIANA SILVA SANTOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE – PROFLETRAS. Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezenove, às duas horas, na sala 10 da Didática VI da Universidade Federal de Sergipe, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado de **Diana Silva Santos**, composta pelas professoras doutoras: **LEILANE RAMOS DA SILVA** (Presidente da Banca), **TAYSA MERCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACENO** (membro interno) e **VALÉRIA VIANA SOUSA** (membro externo à Instituição) para examinar o trabalho apresentado sob o título **O EFEITO DE HUMOR NA CONSTRUÇÃO DE PIADAS COM TEOR RACISTA - UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO?** A orientadora, assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente da Comissão, passou a palavra à candidata, informando a todos o tempo limite de 20 minutos para a apresentação inicial. Terminada a exposição da mestranda, a Presidente passou a palavra a cada um dos membros da Comissão Julgadora, informando que o tempo previsto para a arguição era de trinta minutos. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho. Em relação ao título de “**Mestre Profissional em Letras**”, a mestranda foi considerada:

- APROVADO
 APROVADO COM RESTRIÇÃO
 REPROVADO

Parecer:

O trabalho atende aos requisitos do PROFLETRAS e traz contribuições voltadas às práticas de leitura e escrita no ensino fundamental.

Para constar, eu, Isabel Cristina Michelan de Azevedo (coordenadora), lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada pelos Membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária “Prof. José Aloísio de Campos”, 22 de fevereiro de 2019.


LEILANE RAMOS DA SILVA

PRESIDENTE


TAYSA MERCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACENO

MEMBRO INTERNO


VALÉRIA VIANA SOUSA

MEMBRO EXTERNO


ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
COORDENADORA DO PROFLETRAS/SC

*Ao meu pai, admirador do conhecimento,
exemplo de força, meu maior
incentivador, dedico.*

AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido, durante esses dois últimos anos, caracterizou-se como uma tarefa árdua, de maneira que não poderia deixar de tecer agradecimentos carinhosos aos que se fizeram presentes e me motivaram para chegar até aqui.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida. Aos meus pais, meus amores, Dionízio e Lúcia, por serem meus exemplos de força, coragem e perseverança. Aos meus irmãos amados, Dione e Dio, pela disposição em servir, mesmo nos momentos difíceis, pelo carinho e pela torcida. A minha bela sobrinha Milena, por me impulsionar a crescer ainda mais e a superar meus limites na certeza de contar com sua admiração e respeito, afinal, sou a “Super titia” dela. A minha segunda irmã, Fabi, pelo apoio e incentivo nas horas mais difíceis desse processo, serei sempre grata. A Victor, meu amigo, meu namorado, meu amado esposo, pelas renúncias, apoio, motivação, cuidado, paciência, pela disposição e pela presença.

A minha querida e paciente orientadora, Prof^ª Dr^ª Leilane Ramos da Silva, que me conduziu nesse processo difícil, sua energia e incentivo foram essenciais.

Às professoras doutoras Taysa Mercia e Valéria Viana, pela colaboração, por todo aprendizado partilhado no exame de qualificação, bem como, na banca de defesa desta dissertação.

Aos professores do PROFLETRAS/CAPES –UFS/São Cristóvão, por todo aprendizado.

Aos colegas da turma 4, por dividirem comigo momentos tão significativos, em especial a Iderlânia e Márcia, parceiras, amigas para a vida.

Aos principais autores deste estudo, alunos do 8º Ano A/2018, do CEMM, minha gratidão e reconhecimento pela colaboração prestada. À equipe CEMM, em especial, ao diretor Valdemir Santos e à coordenadora Fídia Lourrane Oliveira, por todo apoio e compreensão.

Para finalizar, agradeço a todos que torceram por mim e mantiveram a fé e a esperança de que seria possível concluir este curso.

RESUMO

Sabe-se que trabalhar o ensino da língua é um grande desafio para os professores da área, pois há, entre outras questões, registros de fracasso quanto ao desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita, habilidades tão fundamentais à proficiência na língua, apresentadas pelos discentes nos diferentes níveis de aprendizagem. Os resultados de exames como PISA e SAEB confirmam tal cenário. A par de um teste empírico realizado em uma turma de 7º ano do ensino fundamental da rede estadual, no município de Feira Nova/SE, constatou-se que os estudantes sentiam dificuldade de identificar o efeito de humor que lhes fora apresentados. Dada a importância dessa habilidade para o universo social, este estudo buscou verificar, a partir da aplicação do Caderno Pedagógico intitulado “Cartas do humor”, “O efeito de humor na construção de piadas com teor racista – um caminho para a compreensão textual?”, como a identificação dos elementos responsáveis pela construção do efeito de humor, no gênero piada, funcionaria enquanto um exercício para a compreensão textual. Para tanto, adotou-se a perspectiva de que a língua é um meio de interação sociocultural, devendo o processo de ensino-aprendizagem ser feito a partir do texto, com ênfase na compreensão e na produção textuais. Ganham destaque os trabalhos de: i) Muniz (2004) e Possenti (1998), quanto à concepção da piada enquanto gênero textual; ii) os estudos de Possenti (1998), Raskin (1987) e Travaglia (1990) sobre processamento do humor de um ponto de vista linguístico; iii) a perspectiva processual de escrita destacada em Passareli (2012); e iv) a prática de ensino voltada para a compreensão textual apresentada por Mascuschi (2008). Metodologicamente, o Caderno fora estruturado em cinco etapas: i) reflexão sobre o preconceito etnorracial, bem como sobre a importância do processo de produção, recepção e circulação de textos de humor – a piada; ii) apresentação do gênero *piada*, a par da identificação dos elementos linguísticos que a definem como pertencente à sequência narrativa; iii) identificação de estratégias utilizadas para a construção do efeito de humor no gênero piada; iv) contação de piadas, com foco na produção de notas explicativas e na compreensão de texto; e v) exibição de uma atividade lúdica, construída com os textos produzidos pelos alunos na etapa anterior. A análise dessa aplicação mostrou resultados positivos, na medida em que conseguiu envolver os estudantes em práticas interativas de desenvolvimento da leitura e da escrita, habilidades fundamentais à proficiência na língua, a partir de uma reflexão quanto a aspectos de natureza sociohistórica e cultural ligados a um gênero pouco trabalhado em sala de aula. Por extensão, pôde-se constatar que a identificação do efeito de humor serviu como ferramenta propulsora para a compreensão, vista aqui como uma forma de produção textual. Nesse sentido, a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades específicas do ensino de Língua Portuguesa, atreladas ao valor social, contribuíram para fomentar a formação cidadã dos alunos, vez que se debruçaram a não apenas pensar sobre um tema, ou sobre um gênero, mas em buscar compreender os mecanismos que um usuário da língua pode validar para produzir sentido(s) em seus respectivos textos.

Palavras-chave: Compreensão textual. Efeito de humor. Gênero piada. Processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

It is known that working on language teaching is a great challenge for teachers in this area, as there are, among other issues, records of failure regarding the development of reading and writing practices, skills so fundamental to language proficiency presented by different levels of learning. The results of exams such as PISA and SAEB confirm this scenario. In addition to an empirical test carried out in a 7th-grade elementary school classroom in the city of Feira Nova / SE, it was found that the students found it difficult to identify the humor effect presented to them. Given the importance of this ability to the social universe, this study sought to verify, from the application of the Pedagogical Notebook entitled "Charts of humor", "The effect of humor in the construction of racist jokes - a path to textual understanding?" , as the identification of the elements responsible for the construction of the humor effect, in the joke genre, would function as an exercise for textual comprehension. To this end, we adopted the perspective that language is a means of socio-cultural interaction, and the teaching-learning process should be done from the text, with emphasis on textual comprehension and production. The work of: i) Muniz (2004) and Possenti (1998), with regard to the conception of the joke as a textual genre; ii) studies by Possenti (1998), Raskin (1987) and Travaglia (1990) on humor processing from a linguistic point of view; iii) the procedural perspective of writing highlighted in Passareli (2012); and iv) the teaching practice focused on textual understanding presented by Mascus (2008). Methodologically, the Notebook was structured in five stages: i) reflection on ethnoracial prejudice, as well as on the importance of the production process, reception and circulation of humor texts - the joke; ii) presentation of the genre joke, along with the identification of the linguistic elements that define it as belonging to the narrative sequence; iii) identification of strategies used to construct the humor effect in the joke genre; iv) jokes, focusing on the production of explanatory notes and text comprehension; and v) exhibition of a playful activity, constructed with the texts produced by the students in the previous stage. The analysis of this application showed positive results, in that it managed to involve students in interactive practices of reading and writing development, skills essential to language proficiency, based on a reflection on sociohistorical and cultural aspects related to a genre little worked in the classroom. By extension, it could be seen that the identification of the humor effect served as a propelling tool for understanding, seen here as a form of textual production. In this sense, critical reflection and the development of specific Portuguese language teaching skills, linked to social value, have contributed to fostering the students' citizenship, since they have focused not only on a topic, but on a gender, but in seeking to understand the mechanisms that a language user can validate to produce meaning (s) in their respective texts.

Keywords: Textual comprehension. Mood effect. Genre joke. Teaching-learning process.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de quadros

Quadro 1. Síntese das atividades propostas.....	24
Quadro 2. Respostas das questões da atividade 1.....	28
Quadro 3. Questionário de sondagem.	29
Quadro 4. Descrição das imagens utilizadas na etapa I.....	Erro! Indicador não definido.
Quadro 5. Piadas utilizadas na etapa I.....	34
Quadro 6. Explicitação com base no modo defendido por Raskin – Piadas utilizadas na etapa II.	36
Quadro 7. Piadas utilizadas na etapa III.	37
Quadro 8. Associação entre piada e nota explicativa – etapa III.....	43
Quadro 9. Colocações dos alunos em relação as imagens apresentadas - etapa I.....	45
Quadro 10. Piadas levadas pelos alunos.....	50
Quadro 11. Relação entre piadas e notas explicativas/ Identificação do gatilho.....	54
Quadro 12. Parâmetro para a produção e avaliação das notas explicativas.....	55
Quadro 13. Questionário pós atividades - Feedback.....	57
Quadro 14. Análise dos posicionamentos quanto às imagens na etapa I.....	59
Quadro 15. Desempenho dos alunos - Versão exercitando.....	69
Quadro 16 - Desempenho dos alunos - 1º Versão.....	71
Quadro 17 - Desempenho dos alunos - Reescrita.....	73
Quadro 18 - Parâmetro avaliativo preenchido.....	74
Quadro 19 - Desempenho dos alunos - revisão e editoração.....	77
Quadro 20 - Desempenho geral dos alunos.....	81
Quadro 21- Desempenho dos alunos - sondagem/final - humor na piada.....	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2 METODOLOGIA.....	20
2.1 INFORMAÇÕES SOBRE O PÚBLICO-ALVO.....	20
2.2 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	21
2.3 DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS.....	25
2.3.1 Primeira fase – Verificação de aprendizagem /sondagem.....	25
2.3.2 Segunda fase – Elaboração da sequência didática.....	31
2.3.3 Terceira fase – Aplicação da sequência didática.....	44
2.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	58
2.4.1 Análise dos dados coletados na primeira etapa – Relação entre piadas e estereótipos.....	58
2.4.2. Análise dos dados coletados na segunda etapa – Piada: um texto narrativo.....	64
2.4.3. Análise dos dados coletados na terceira etapa – Efeito de humor.....	65
2.4.4. Análise dos dados coletados na quarta etapa – Escrita processual.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXOS	95
APÊNDICES	97
APÊNDICE A - Verificação de aprendizagem inicial.....	97
APÊNDICE B – Parâmetros avaliativos para processo de leitura e produção textual	100
APÊNDICE C – Questionário – <i>feedback</i>	101
APÊNDICE D - Caderno pedagógico - Cartas do humor.....	102

INTRODUÇÃO

A vida cultural e social da humanidade está intrinsecamente ligada às práticas comunicativas. Entende-se que o ser humano já nasce em um meio rodeado de ações verbais diversas e, nesse contexto, compreender o outro é algo desafiador.

Assim, o processo de compreensão exige dos indivíduos habilidade, interação e esforço cognitivo, pois não se trata de uma atividade natural ou de uma herança genética. Como afirma Marcuschi (2008, p. 230), "Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade".

Dessa forma, a interpretação é vista como fruto desse processo, já que o ouvinte/leitor, ao compreender os enunciados, reconhece, a partir do acionamento de conhecimentos prévios, possibilidades de significação direcionadas pelas intenções do falante/autor. Logo, por ser um processo colaborativo que vai além da extração de informações objetivas, podem ocorrer representações desencontradas e, por isso, as compreensões, consideradas como boas, adequadas, exigem trabalho.

Com base no exposto, vale considerar o que Oliveira (2010) avalia como uma forma mais interessante de ver a língua: a concepção interacionista. Uma análise da língua em uso, que considera alguns elementos como "[...] o sujeito que fala ou escreve, o sujeito que ouve ou lê, as especificidades culturais desses sujeitos, o contexto de produção e da recepção dos textos." (OLIVEIRA, 2010, p. 34). Dentro desse contexto, há um processo interativo em que fatores como a organização de itens lexicais, princípios relativos à intencionalidade e bases conceituais compartilhadas pelos interlocutores são essenciais.

Tal perspectiva é tomada como referência por vários linguistas, visto que a preocupação central é o estudo da língua em diversas situações de interação social, com ênfase na relevância dos contextos de produção. Além disso, os objetivos do ensino de Língua Portuguesa propostos pelos Parâmetros Curriculares Educacionais (BRASIL, 1998) contribuem para uma concepção de língua pautada na inter-relação linguagem, homem e mundo, ou seja, um ensino voltado para o uso da língua e para as diferentes funções que ela desempenha no processo de interação verbal.

Sabe-se, ainda, que trabalhar o ensino da língua é um grande desafio para os professores da área, pois há dificuldades quanto ao desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita apresentadas pelos discentes nos diferentes níveis de aprendizagem.

Dentro desse contexto, salienta-se a preocupação com a interpretação e a compreensão textual no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa. Logo, não se pode deixar de citar

alguns resultados de exames, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que, embora criticado por avaliar países com realidades diferentes, caracteriza-se como um importante instrumento de avaliação; e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

O primeiro, na edição de 2015, mostrou mais uma vez a colocação do Brasil entre os últimos no *ranking*. No requisito leitura, a pontuação foi 407, três pontos a menos, considerando a edição de 2012. Além disso, com base nos sete níveis de proficiência estabelecidos pelo exame, metade dos estudantes brasileiros apresentou um rendimento abaixo do nível 2. O segundo reafirmou tal resultado, com índice abaixo da média, o que comprova a insuficiência quanto à aprendizagem considerada adequada à etapa escolar dos alunos participantes desse exame.

Toma-se aqui como foco o resultado da aprendizagem de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Maria Montessori, situado no município de Feira Nova-SE, na última Prova Brasil, que contou com a participação de cinquenta e dois alunos do quinto ano, dentre os quais apenas seis demonstraram o aprendizado adequado no que concerne aos critérios da avaliação da citada prova, que direciona para os aspectos relativos à leitura e à interpretação de textos, enquanto os demais ficaram entre os níveis um e dois, ou seja, os mais baixos. Isso mostra que os alunos estão ingressando no Ensino Fundamental Maior sem dominar habilidades básicas, e o mais preocupante, segundo dados do mesmo programa, os alunos participantes saíram dessa etapa escolar com o mesmo índice, com apenas 11% do alunado apresentando de forma satisfatória o desenvolvimento de tais habilidades. A partir desses resultados, podemos inferir que alunos estão saindo do Ensino Fundamental maior com o mesmo nível dos alunos que estão ingressando nessa etapa.

Diante de tal contexto, é urgente repensar em práticas direcionadas que possam contribuir para a resolução dessa problemática. Sabe-se que são muitos pontos a serem abordados, pois o trabalho com o ensino de língua transita entre as diferentes possibilidades de trabalhar a leitura, compreensão e produção textual.

A partir disso, observou-se, numa turma de 7º ano, durante uma atividade de verificação de aprendizagem, proposta em sala de aula, no ano de 2017 que, dos vinte e sete alunos, somente quatro conseguiram identificar, em questões objetivas, o efeito de humor presente em piadas. No entanto, apenas um conseguiu explicar o efeito de sentido por meio da escrita. Isso evidencia uma problemática pautada na dificuldade de compreender e identificar efeitos responsáveis pela construção do humor no gênero textual mencionado, bem como a dificuldade de expor isso através da escrita.

Assim, constatou-se que, mesmo suscitando o interesse dos alunos, a compreensão textual não foi bem-sucedida, o que causou certa frustração para eles. Nesse contexto, questionou-se: *como a identificação do efeito de humor pode funcionar como exercício para a compreensão textual?*

Tal questionamento está intrinsecamente ligado ao descritor da Prova Brasil “Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados” que aparece tanto na prova de Língua Portuguesa destinada ao 5ºano (D13), bem como ao 9ºano (D16). Isso mostra a relevância do questionamento norteador deste trabalho, pois é uma habilidade que precisa ser desenvolvida no ensino fundamental.

No entanto, o livro didático¹, trabalhado na escola, uma das principais ferramentas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, mesmo apresentando uma seção, denominada “Passando a limpo”, que tem como objetivo, segundo o manual do professor presente na obra, avaliar habilidades de leitura, de acordo com os descritores propostos pela Matriz de Referência da Prova Brasil, monopoliza a identificação do humor com atividades voltadas apenas para o gênero tirinha.

Torna-se importante citar que o gênero tira aparece 38 vezes ao longo do livro, no entanto, relacionado ao descritor 16 (*Identificar efeitos de ironia e humor em textos variados*), são seis ocorrências, das quais duas evidenciam o humor, como também atentam para o processo de construção dele, e as outras quatro referem-se aos descritores 4 (*Inferir uma informação implícita em um texto*) e 5 (*Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)*), e as 32 ocorrências restantes são voltadas para a identificação e exploração de conteúdos gramaticais, a saber: verbo, pronome, sujeito, preposição, acentuação, entre outros. Por sua vez, o gênero piada aparece 1 vez na seção “Divirta-se”, cujo objetivo é apresentar uma atividade lúdica, nesse caso, sugeriu-se a leitura do gênero.

Constata-se que não há uma abordagem expressiva voltada para a exploração do gênero piada, além disso, não há uma preocupação em explicitar que elementos responsáveis pela construção do efeito de humor.

Destarte, visto a importância de um ensino fundamentado no trabalho com textos diversos, além da relevância do estudo desse tipo de gênero em atividades que busquem o desenvolvimento de habilidades relativas à compreensão e à interpretação textual, é evidente a

¹ CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens, 7. 9. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

importância de trabalhar a *piada*, já que esse gênero aparece uma só vez na coleção citada, além de ser reduzido à função lúdica no contexto escolar, sem um tratamento didático relevante.

Possenti (1998) evidencia diferentes razões que comprovam a relevância de tomar as piadas como objeto de análise. Especificamente para os estudiosos da linguagem, o autor ressalta, do ponto de vista estritamente linguístico, que esse gênero serve como uma peça textual na qual podem ser exemplificados quaisquer domínios que uma teoria linguística tematize. Portanto, é inegável seu potencial para a contribuição do desenvolvimento linguístico do aluno.

Salienta-se também o valor social das piadas, pois funcionam, em sua maioria, na base de estereótipos, tratam muitas vezes de temas socialmente controversos, como também veiculam discursos não explicitados correntemente na sociedade. Isso permite o envolvimento autêntico dos interlocutores em verdadeiras situações/textos de interpretação (POSSENTI, 1998).

Assim, o humor ultrapassa a função do simples fazer rir, pois funciona como um instrumento de denúncia, como uma ferramenta que possibilita ver o mundo e concomitantemente a realidade que nos cerca (TRAVAGLIA, 1990).

Com base nisso, estabelecemos neste estudo um viés do humor recorrente ao racismo, devido aos fatores presentes no ambiente escolar, como também fora dele. Isso evidencia uma abordagem pragmática, visto que, a linguagem não é caracterizada como um meio neutro de transmissão de ideias, mas sim constitutiva da realidade social.

“De fato, nenhuma piada pode ser comparada a um texto ‘codificado’, com um sentido que a língua forneceria por ‘convenção’. Tipicamente, uma piada contém algum elemento linguístico com pelo menos dois sentidos possíveis.”, conforme corrobora Possenti (1998, p. 39).

A partir das ideias proferidas, estabeleceu-se como objetivo geral deste trabalho: *verificar como a identificação do efeito de humor pode funcionar enquanto exercício para compreensão textual.* Com o propósito de atingir esse objetivo, estabeleceram-se como objetivos específicos:

- i) conhecer a caracterização textual do gênero piada;
- ii) identificar quais são as estratégias utilizadas para a produção do efeito de humor;
- iii) desenvolver prática de produção textual, que funcionará aqui como uma ferramenta a serviço da compreensão leitora.

A escolha do gênero foi fundamentada sob alguns critérios: apresenta estratégias textuais para provocar humor; não é trabalhado no livro didático, ao contrário das tiras; são textos curtos e bem aceitos pelos jovens, o que pode permitir o desenvolvimento de uma proposta de ensino motivacional e prazerosa; pode ser utilizado como representação sociocultural, já que, muitas vezes, expressam estereótipos e preconceitos, e isso possibilita o aprimoramento da compreensão da linguagem em uso, através da discussão e reflexão de elementos presentes nas práticas sociais.

Metodologicamente, o professor é visto como um agente ativo e reflexivo quanto a sua prática. Já o público-alvo deste trabalho, trata-se de uma turma do Colégio Estadual Maria Montessori, localizado no município de Feira Nova, a 104km de Aracaju, capital de Sergipe. De acordo com dados disponibilizados pelo site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a cidade possui cerca de 5.594 habitantes, tem sua economia voltada para a pecuária e agricultura e está situada da região do sertão sergipano. Trata-se de uma turma do sétimo ano do turno matutino que possui vinte e sete alunos, sendo treze meninas e quatorze meninos, com uma faixa etária entre doze e dezesseis anos. Esses alunos residem na cidade, com exceção de uma aluna que mora em um povoado. Oito deles estão repetindo a série/ano. Dos vinte e sete alunos, quando levados a falar sobre a relação deles com a disciplina Língua Portuguesa no primeiro dia de aula, apenas três disseram gostar da disciplina, os outros reconheceram a importância de estudar a língua, mas a julgaram como chata e difícil.

Na tentativa de proporcionar um ensino que oriente a constituição do aluno como sujeito-aprendiz capaz de utilizar proficientemente a Língua Portuguesa nas diferentes situações de interação, apresentaremos a seguir uma proposta didática.

A construção do produto, que foi a produção do caderno pedagógico, teve cinco etapas. A primeira foi destinada ao reconhecimento do gênero piada como uma produção sociocultural, foi instigada, nessa fase, a reflexão sobre o preconceito etnorracial, bem como a importância do processo de produção, recepção e circulação de textos de humor.

Para isso, considerando os direcionamentos dos estudos pragmáticos apresentados por Oliveira (2010), evidenciamos que com tal atividade é possível trabalhar: aspectos como a natureza da informação veiculada, o nível da linguagem, a situação comunicativa, o propósito, dentre outros que são de suma relevância para a abertura de um caminho para a compreensão do texto, conforme propõe Marcuschi (2008).

A segunda etapa foi destinada à apresentação de piadas com atenção aos elementos que a constituem como gênero textual e os elementos linguísticos que a caracterizam como pertencente à sequência narrativa, conforme orienta Muniz (2004) e Marcuschi (2008).

Por conseguinte, a terceira se preocupou com a identificação de estratégias utilizadas para a construção do efeito de humor no gênero piada. Nessa etapa, o aluno foi impulsionado a analisar e selecionar informações pertinentes para a produção da duplicidade de sentido. Tomaremos como eixo basilar os estudos de Possenti (1998), Travaglia (1990) e Raskin (1978).

Na quarta etapa, ocorrerá a contação de piadas, aspectos como a entonação, colaboração, atenção, compreensão e produção textual serão considerados. Todavia, o foco é praticar integradamente a produção e a compreensão de texto.

Para finalizar, apresentamos uma atividade lúdica, construída a partir de textos produzidos pelos alunos. Assim, objetivamos utilizar essa ferramenta final como um instrumento motivador para todo o desenvolvimento da sequência proposta.

Torna-se pertinente ressaltar que, a partir de pesquisa realizada, no banco de teses e dissertações da Capes, foram encontrados poucos trabalhos acerca da construção dos efeitos de humor que tivessem um ponto de vista linguístico. Dentre eles, destacamos o estudo *Uma proposta de sequência didática a partir do trabalho com o gênero piada*, de Maria Goreti Barichello Cerqueira, localizado na biblioteca digital de teses e dissertações da UFRG. Esse trabalho foi o que mais se aproximou dos interesses firmados no projeto que norteou este estudo, pois a autora objetivou refletir sobre as atividades linguísticas mobilizadas para produzir efeitos de humor no gênero piada e, a partir de uma sequência didática, propor estratégias para um trabalho sistematizado na sala de aula, com o intuito de desenvolver habilidades linguísticas e discursivas dos alunos. A proposta da sequência didática de Cerqueira (2015) está voltada para a análise de elementos comumente encontrados em outros estudos como: leitura com ênfase na pontuação, entonação; compreensão e interpretação a partir da exploração do tema e da estrutura do gênero; exploração dos recursos linguísticos como verbos, sinais de pontuação, etc; reescrita considerando a mudança da linguagem informal para a formal; e a escrita de dois gêneros: carta-denúncia e crônica relacionados a uma ideia que revele humor, a partir de um aspecto denunciador.

Portanto, este trabalho se caracteriza como diferente e desafiador por entender que o humor consiste essencialmente numa determinada técnica, na forma, e não num conteúdo. Há uma preocupação maior com a explicação do “como” e não com o “porquê” do humor, e as atividades são voltadas para a compreensão desse processo.

Para efeito didático, do ponto de vista estrutural, este estudo está organizado inicialmente com a apresentação da fundamentação teórica, ou seja, das teorias que embasaram a construção da proposta metodológica, dentre as quais se destacam: i) Muniz (2004) e Possenti (1998), quanto à concepção da piada enquanto gênero textual; ii) os estudos de Possenti (1998),

Raskin (1987) e Travaglia (1990) sobre processamento do humor de um ponto de vista linguístico; iii) a perspectiva processual de escrita destacada em Passareli (2012); e iv) a prática de ensino voltada para a compreensão textual apresentada por Mascuschi (2008).

Em seguida, na seção Metodologia, são apresentadas respectivamente informações referentes ao público-alvo, descrição da sequência didática estabelecida, detalhamento das atividades propostas, que serviram para a construção do caderno pedagógico, produto deste trabalho; a seção Análise dos dados, inicia-se com a apreciação dos dados coletados, sempre associada à fundamentação teórica que serviu como eixo basilar deste estudo, seguida dos resultados alcançados e das considerações finais.

Apresentados os sobreavisos necessários, convém realçar um convite à apreciação desta proposta. Avante!

1 REFERENCIAL TEÓRICO

O uso da linguagem permite que os indivíduos pertencentes à determinada comunidade linguística se comuniquem, tenham acesso à informação, expressem e defendam posicionamentos, construam visões de mundo e produzam cultura. Dessa forma, cabe à escola proporcionar o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

No Brasil, os documentos norteadores do ensino evidenciam a eficiência comunicativa e a manifestação da língua na interação humana. Ressalta-se que a comunicação é entendida como um processo de interação entre locutor, aquele que expõe suas intenções comunicativas, e receptor, aquele que ouve e identifica tais intenções.

Tal decurso é imprescindível para o ensino de língua, com base em uma perspectiva funcional e interativa, como corrobora Antunes (2009):

[...] no domínio da linguagem, é interativo ainda o que envolve, no mínimo, dois sujeitos, que cooperativamente, se empenham com o fim de levar a cabo, com êxito, uma atuação comunicativa qualquer. Logo, deixam de ser prioridades as atividades meramente classificatórias ou de rotulação de unidades morfológicas e funções sintáticas, sobretudo a partir de frases soltas. (ANTUNES, 2009, p.218)

Isso propõe uma resignificação para a prática de ensino. Assim, com o intuito de analisar e compreender efetivamente a língua, torna-se necessária uma concepção dela pautada na dinamicidade, fluidez, interação, uso efetivo, dependência do contexto de produção, da interpretação e das intenções comunicativas, conforme coadunam os princípios adotados pelos PCN, bem como por autores como Geraldi (1996), Marcuschi (2008) e Neves (1997).

Segundo Mari e Mendes (2007), o funcionamento de uma língua está intrinsecamente ligado à produção de sentido. Nesse âmbito, entende-se que a leitura é uma estratégia de produção de sentido, bem como uma atividade que exige que o sujeito-falante mobilize diferentes recursos, sejam eles linguísticos, sociais, cognitivos, mentais e físicos, para alcançar a compreensão de um texto.

Ressalta-se, neste estudo, a importância de trabalhar o ensino da Língua Portuguesa, a partir do texto, conforme orientam linguistas da área e também é referendado nos PCNs, com o intuito de orientar uma prática docente que tente minimizar ou solucionar as carências apresentadas pelos falantes da língua em práticas que envolvem a leitura e a escrita, reconhecidas como o foco nas discussões sobre o fracasso escolar desde os anos 1980.

Dessarte, os principais estudos, que serviram de apoio para o desenvolvimento deste, foram: os trabalhos advindos de Muniz (2004) e Possenti (1998) quanto à concepção da piada

enquanto gênero textual; os estudos sobre o processamento do humor realizados por Possenti (1998), Travaglia (1990) e Raskin (1987); a perspectiva processual de escrita destacada em Passareli (2012); e a prática de ensino voltada para a compreensão textual apresentada por Mascuschi (2008).

Torna-se relevante, antes de trabalhar especificamente o gênero *piada*, explicitar que não adotamos, conforme Marcuschi (2008) e Muniz (2004), como mais ou menos pertinente a expressão "gênero textual" ou "gênero discursivo", bem como "texto" ou "discurso", visto que há expressiva profusão de terminologias e teorias sobre essas questões, as quais este trabalho não comporta. Assim, foi utilizado o termo gênero para fazer alusão às piadas trabalhadas ao longo deste estudo.

É importante frisar que toda vez que há comunicação, manifestação verbal entre indivíduos, isso ocorre por meio da utilização de determinado texto que se materializa num determinado gênero que é acionado, impreterivelmente, para haver comunicação verbal.

Tal definição abrange concepções teóricas de autores como Carolyn Miller (1984), Bronckart (1999) e Bakhtin (1979). Isso comprova seu caráter não excludente, interdisciplinar. Dessa forma, os gêneros são vistos como entidades dinâmicas, formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo específico na linguagem. No entanto, é importante frisar que essa visão não interfere na identidade dos gêneros que, na produção de textos, determinam de certa forma as escolhas lexicais, o grau de formalidade ou a natureza dos temas (BRONCKART, 2001 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Muniz (2004) caracteriza a piada como um gênero, geralmente, curto, pertencente ao domínio humorístico. Para a autora, tanto a forma de apresentação do texto quanto o conteúdo veiculado nele assumem graus equivalentes de relevância. Assim, quanto à estrutura, a piada é constituída predominantemente pelo tipo narrativo, porque, na maioria dos casos, busca-se contextualizar fatores importantes, como lugar, tempo e personagens. Tais características são melhor explicadas pelos autores (ATTARDO, 1994; CHABANNE, 1992 *apud* MUNIZ, 2004, p.107)

Segundo estes autores, a maioria das piadas termina com um diálogo, para dar voz aos personagens. Porém, ainda segundo eles, é importante salientar que tanto os personagens quanto os diálogos nas piadas são mínimos, muito raramente os personagens excedem o número de dois, o mesmo se dando com os diálogos; estes, geralmente, possuem duas linhas ou até mesmo uma. É frequente também, precedendo o diálogo, virem algumas linhas contextualizando a narrativa, dando ao leitor alguma referência de lugar, tempo e, principalmente, dando alguma informação sobre a identidade social/cultural dos personagens.

No que concerne à função, propósito comunicativo, a piada está associada à ideia de produzir humor, fazer rir, pois, evidencia-se seu caráter lúdico, divertido, típico do que se espera de textos humorísticos. Consta-se que pode ser considerada sua primeira função, mas há outra que tem o intuito de denunciar práticas discriminatórias ou mesmo perpetuá-las.

Em relação ao outro fator relevante, o conteúdo veiculado nas piadas, Possenti (1998) afirma que "[...] elas versam sobre: sexo, política, racismo (e variantes que cumprem um papel semelhante, como etnia e regionalismo), canibalismo, instituições em geral (igreja, escola, casamento, maternidade, as próprias línguas), loucura, morte, desgraças [...]" (p.25).

Com base no exposto, constata-se que o gênero piada carrega discursos polêmicos que funcionam em grande parte na base de estereótipos, ora devido a uma visão simplificada dos problemas ora porque assim se tornam compreensíveis com mais facilidade por determinados interlocutores, visto que esse gênero textual reproduz indiretamente discursos que já circulam de alguma forma na sociedade.

Assim, "[...] o humor é uma atividade ou faculdade humana cuja importância se deduz de sua enorme presença e disseminação em todas as áreas da vida humana, com funções que ultrapassam o simples fazer rir" (TRAVAGLIA, 1990, p. 55). Isso salienta a importância de entender como o humor se caracteriza, como ele é construído.

Em consentimento às ideias defendidas por Possenti (1998) e Raskin (1985), vale lembrar que nosso intuito não é fazer uma análise do humor, conforme numerosos estudos já fizeram ao trazerem esse assunto sob um viés para questões fisiológicas, psicológicas e sociológicas. O propósito é fazer referência a aspectos linguísticos envolvidos no humor e seus efeitos, logo, a atenção é voltada para a descrição de chaves linguísticas que são o meio necessário para desencadear efeitos de humor, considerados, com base nesse posicionamento, algo secundário.

Para Possenti (1998), "O que caracteriza o humor é muito provavelmente o fato de que ele permite dizer alguma coisa mais ou menos proibida. [...]. De fato, o humor tem apenas a obrigação de ser bom, tecnicamente." (POSSENTI, 1998, p. 49). Portanto, o humor consiste essencialmente numa determinada técnica, na forma, e não apenas, num conteúdo.

Em concordância ao exposto, na tentativa de aliar a forma de entender como se dá o processamento do humor e o trabalho com o gênero piada, com ênfase no funcionamento dela a partir de um ponto de vista linguístico, utilizaremos os termos de Raskin (1987), o qual afirma que a linguística explica o "como" e não o "porquê" do humor.

Segundo Raskin:

[...] uma caracterização do chiste, feita em termos semânticos, conteria os seguintes ingredientes: a) uma mudança do modo de comunicação *bona-fide* para o modo não *bona-fide* de contar piadas; b) o texto considerado chistoso; c) dois *scripts*

(parcialmente) superpostos compatíveis com o texto; d) uma relação de oposição entre dois *scripts*; e) um gatilho, óbvio ou implícito, que permite passar de um *script* para outro. (Raskin, 1987, apud POSSENTI, 1998, p.22).

A construção do humor no gênero piada depende de técnica. (TRAVAGLIA, 1990; POSSENTI, 1998; RASKIN, 1987; FREUD, 1905). Assim, tipicamente, a piada apresenta dois *scripts* que se opõem; geralmente representa algum estereótipo, seja linguístico ou social; contém alguma expressão ou elemento linguístico, gatilho, que permite o entendimento dos dois *scripts* apresentados no texto em questão.

Destarte, a construção do humor é determinada pela necessidade de transformar o que aparentemente é suscetível de uma só interpretação em ambíguo. "Em outras palavras, fazer humor é basicamente produzir um equívoco, ou, melhor, desnudar um equívoco possível." (POSSENTI, 1998, p. 126)

Para entender melhor tais caracterizações, é importante citar, ainda que sucintamente, as teorias tomadas por Romão (2001) para definir o gênero piada com base em seu funcionamento, dentre elas: teoria da incongruência, teoria da bissociação, teoria dos frames e conceito de disjuntor.

A teoria da incongruência possibilita que o humor seja construído a partir de uma quebra de expectativa, ou seja, espera-se algo, convencionalmente direcionado, no entanto, o que de fato ocorre é surpreendente, ou até mesmo considerado inadequado por contrariar as regras socialmente estabelecidas. Assim explica Romão (2001):

Na medida em que apontam para a contradição (incongruência), estes elementos são ambíguos (no sentido de equívocos, incertos, vagos) e, conforme VOESE (1900:8) o texto apresenta "traços comuns ao discurso que circulam na sociedade, mas apontam na direção oposta ao convencional. (ROMÃO, 2001, p.33).

Já a teoria da bissociação se refere à capacidade humana de combinar duas matrizes cognitivas diferentes que apresentem como resultado uma nova matriz, a da incongruência.

A associação mental é, para nós, uma maneira habitual de agir ('negro', além de associar-se com 'branco' também se associa com 'escuro', 'noite', 'sombra'), ao contrário, o ato bissociativo consiste em combinar dois códigos diferentes e em viver vários planos ao mesmo tempo. [...] É a interação entre esses dois contextos de associação _ que excluem um ao outro _ que produz o efeito cômico. (KOESTLER, 1980 *apud* ROMÃO, 2001, p. 38)

A terceira teoria mencionada designa frames (ou *script*) como estruturas de conhecimento, ligadas a matrizes cognitivas, "[...] um feixe estruturado e formalizado de informação semântica inter-relacionada" (RASKIN, 1985 *apud* ROMÃO, 2001). Assim, os frames abarcam todos sentidos possíveis a determinado elemento com base num contexto de produção.

É notória a associação entre as teorias mencionadas, assim o último elemento citado, o disjuntor, corresponde ao que Raskin (1985) denomina como gatilho. Esse elemento

(polissêmico) constitui a base da incongruência, a partir dele surge o terceiro frame (ou script), responsável pela produção do humor.

Nota-se que as piadas servem como uma ferramenta de constatação que a língua não é uma estrutura fechada, isolada, como também que seu funcionamento exige uma interação contínua entre aspectos gramaticais, culturais e cognitivos. Assim, considerando o âmbito escolar e a importância da sistematização de atividades que visam ao desenvolvimento de habilidades voltadas para leitura, compreensão e interpretação textual, tais gêneros caracterizam-se como relevantes ferramentas de trabalho, conforme orienta Possenti (1998) e Muniz (2004).

A compreensão pode ser considerada como um processo, já que está diretamente associada à concepção de leitura como uma atividade que não é exclusivamente linguística, mas também uma estratégia de produção de sentido em que o sujeito-falante ao mobilizar diferentes recursos, como os conhecimentos prévios, busca atingi-la (OLIVEIRA, 20010; MARI; MENDES, 2007; LEFFA, 1996; MARCUSCHI, 2008).

Segundo Marcuschi (2008), a concepção de compreensão de texto, mais plausível, consiste na ideia que não se trata de uma simples apreensão de significados literais das palavras. Entende-se que o sentido literal, principalmente com base em aspectos pragmáticos e não apenas semânticos, determina a importância dos contextos de produção para atingir a compreensão, seja de uma expressão linguística ou textual. Portanto, o sentido se estabelece no uso efetivo da língua, especialmente no texto, em relação com o leitor/ouvinte. Nessa perspectiva, o texto é uma proposta de sentido e se coloca em aberto a variadas alternativas de compreensão.

Vale ressaltar que, devido à grande divergência sobre o tema, sentido literal se refere ao sentido básico utilizado nas situações comuns de uso da língua, trata-se do preferencialmente produzido. Logo, não é a representação do sentido dicionarizado, nem de uma oposição ao sentido figurado. Assim, o sentido é um efeito inerente da forma que a língua funciona.

Com base na concepção de língua como atividade, adotamos a teoria da compreensão como inferência ou pelo menos como processo de construção baseada numa atividade mais ampla e sociointerativa, já que, nessa perspectiva, toda compreensão será sempre atingida mediante processos de diferentes níveis e ações colaborativas entre leitor e ouvinte.

Marcuschi (2008) elenca cinco aspectos com o propósito de evitar confusões quanto ao que se entende como compreensão textual. 1) Ler e compreender são equivalentes. Ler equivale a ler compreensivamente, não se associa a ideia de memorização; 2) A compreensão do texto é um processo cognitivo, ou seja, as faculdades mentais estão em ação; 3) No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais que partem das informações apresentadas

no texto, bem como no contexto de produção; 4) Os conhecimentos prévios de diferentes tipos são os responsáveis básicos pela compreensão; 5) Compreender um texto não equivale a decodificar mensagens, logo, compreender não se caracteriza como uma apreensão de sentidos a partir de elementos explícitos no texto.

As inferências se caracterizam como outro fator determinante para a compreensão textual, assim: "Uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto" (RICKHEIT *et al.* 1985 apud MARCUSCHI (2008, p. 249). Ao tentar deixar mais claro, o citado autor explica que, na compreensão textual, as inferências são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, ao considerarem como ponto de partida a informação textual e o contexto, constroem uma nova representação semântica.

Nesse contexto, destacam-se as inferências pragmático-culturais, que segundo Dell'Isola (1991) e Marcuschi (2008), são as mais comuns na leitura de textos. Elas se relacionam com os conhecimentos prévios, assim, a formação individual e sociocultural têm um papel necessário para a compreensão textual.

Conclui-se que a compreensão é uma atividade interativa complexa que exige uma relação entre conhecimentos mobilizados no texto e fora dele, vivências, ações num movimento com interação e negociação. Caracteriza-se ainda, como uma ferramenta pouco clara para o trabalho no ambiente escolar, e por isso merecedora de atenção. Nesse contexto, as matrizes de referência, elaboradas pelo SAEB, servem para aferir o rendimento escolar no Ensino Fundamental e Médio quanto à proficiência de língua materna no Brasil.

Tais matrizes consideram que o indivíduo sabe dominar a língua quando sabe fazer uso de seus recursos expressivos em diversas situações, logo é, de suma importância, o domínio do funcionamento do léxico e dos gêneros. Torna-se relevante o fato de o SAEB optar por observar a compreensão textual como instrumento de avaliação das competências comunicativas do aluno.

Não obstante, em se tratando de uma orientação pertinente para o ensino de língua, os descritores desse sistema são criticados por associarem que a compreensão textual consiste apenas nas respostas a perguntas, deixando assim de lado o trabalho com a produção textual, já que nenhum evidencia isso como necessário para atingir a compreensão.

Dessa forma, entende-se que a compreensão pode ser desligada da produção. Em contrariedade ao exposto, Marcuschi (2008) assevera: "[...] ao expressarmos nosso entendimento de um texto (desde que não estejamos apenas respondendo a perguntas isoladas), estaremos também produzindo um outro texto, pois a compreensão de um texto *x* se manifesta

em um texto y " (p. 278-279). Com isso, o autor propõe que consideremos a compreensão de texto como uma forma de produção de texto.

2 METODOLOGIA

Esta seção apresentará, com base no aporte teórico exposto, os procedimentos que permitiram a execução dos objetivos propostos. Trata-se de uma proposta de trabalho fundamentada em uma pesquisa de natureza interpretativa e interventiva, que teve como propósito definir um processo pautado num ciclo de ações com o intuito de contribuir para o aprimoramento da prática docente, e, conseqüentemente, representou uma tentativa de trazer melhorias para o processo de ensino-aprendizagem de língua.

Diante da preocupação com a interpretação e a compreensão textual no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa, propomo-nos a trabalhar com a leitura numa perspectiva interativa, considerada como uma estratégia para a atribuição de sentido em que o leitor ao mobilizar diferentes recursos constrói a compreensão textual, foco do nosso trabalho.

Nesse contexto, para tentar elucidar o questionamento norteador deste trabalho: “*como a identificação do efeito de humor pode funcionar como exercício para compreensão textual?*”, como também entender melhor o percurso metodológico escolhido, adotamos a concepção de linguagem que considera a análise da língua como um sistema composto por elementos gramaticais, semânticos e discursivos. O texto, nesse sentido, caracteriza-se como resultado de suas condições de produção, e, conseqüentemente, a avaliação de um texto escrito se concretiza a partir da articulação dos fatores formais, semânticos e comunicativos.

Dessa forma, a organização de itens lexicais, os princípios relativos à intencionalidade e as bases conceituais compartilhadas pelos interlocutores foram essenciais no decurso metodológico deste estudo que teve um caderno pedagógico como produto.

Assim, serão apresentados, respectivamente, informações sobre o público-alvo, descrição da sequência didática estabelecida, detalhamento das atividades propostas e análise dos dados colhidos das atividades aplicadas.

2.1 INFORMAÇÕES SOBRE O PÚBLICO-ALVO

A pesquisa foi realizada com uma turma do CEMM, localizado no município de Feira Nova, a 104km de Aracaju, capital de Sergipe. De acordo com dados disponibilizados pelo site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a cidade possui cerca de 5.594 habitantes, tem sua economia voltada para a pecuária e agricultura e está situada da região do sertão sergipano.

O público-alvo trata-se de uma turma do oitavo ano do turno matutino que possui vinte e um alunos, sendo dez meninas e onze meninos, com uma faixa etária entre treze e dezessete

anos. Todos os alunos moram na cidade, como exceção de uma aluna que mora em um povoado próximo, há apenas um repetente, e estudam juntos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses fatores, a nosso ver, podem ser associados à assiduidade da turma.

A escola possui 10 salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, em manutenção, uma cantina, uma sala de recursos, uma quadra de esportes, uma sala da diretoria e outra da coordenação. São ofertados: Ensino Fundamental Menor, Ensino Fundamental Maior, Ensino Médio, e a Educação de Jovens e Adultos. Trata-se da única escola da rede estadual de ensino no município.

Os resultados da Prova Brasil 2017, que calculam a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar, demonstraram um rendimento bem abaixo da média na série final do Ensino Fundamental. Fator que impulsiona ainda mais a necessidade de práticas que evidenciem as habilidades de leitura, compreensão e escrita.

2.2 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dentre as etapas da proposta didática, a primeira foi destinada ao reconhecimento do gênero piada como uma produção sociocultural na qual foi lançado um olhar sobre os dados humorísticos enquanto dados linguísticos, com o propósito de identificar o elemento que provoca a construção do efeito de humor.

Nessa fase, a reflexão sobre o preconceito etnoracial foi instigada, bem como a importância do processo de produção, recepção e circulação de textos de humor, a piada.

Em tal etapa, além desses aspectos, ganharam relevância, os aspectos como a natureza da informação veiculada, o nível da linguagem, a situação comunicativa, o propósito, a tipologia textual predominante, informações necessárias para a abertura de um caminho para a compreensão do texto.

Assim, levamos em consideração que o trabalho com o gênero piada permite que o professor perceba a ideologia subjacente ao tema abordado, que, em geral, é socialmente controverso, já que esse gênero opera fortemente com estereótipos. Nesse sentido, as piadas servem como uma forma de veicular discursos proibidos, não explicitados comumente, que provavelmente não seriam coletados facilmente em outros gêneros, como em uma entrevista, por exemplo. Portanto, há piadas que tematizam explicitamente alguns conteúdos polêmicos, o racismo é um exemplo, foco temático deste trabalho.

Tal foco foi escolhido à luz dos preceitos apresentados nos PCN, quanto à apresentação dos temas transversais, em diálogo com os Direitos Humanos e com uma proposta, que teve como tema gerador “Respeito às diferenças”, definida pela comunidade escolar, para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar. Assim, esses fatores junto a observação do que estava acontecendo na esfera escolar e fora dela, como campanhas e notícias associadas ao tema, e o interesse demonstrado pelos alunos são, segundo Oliveira (2010), um caminho para o acionamento de conhecimentos prévios que nortearam o processo seja de leitura ou escrita.

Dada a necessidade de acionar os conhecimentos prévios para o desenvolvimento da competência leitora, como também da produtora de textos, nesse bloco, foram apresentados vídeos, leitura de imagens e de piadas. Isso ativou o entendimento dos discentes quanto à construção do estereótipo do negro na sociedade, também se caracterizou como uma tentativa da professora-pesquisadora para perceber quais são as concepções da turma sobre o racismo.

Para coletar esses dados, a participação oral teve grande importância, além do registro escrito, que serviu, posteriormente, como uma ferramenta de avaliação/análise da etapa executada.

A segunda etapa foi destinada à apresentação de piadas com atenção aos elementos que a constituem como gênero textual e os elementos linguísticos que a caracterizam como pertencente à sequência narrativa, conforme orienta Muniz (2004); Marcuschi (2008); Possenti (1998) e Raskin (1978).

Com o intuito de comprovar que a piada é um gênero, considerando o aspecto quanto a uma forma composicional relativamente estável, foi adotada a concepção defendida por Raskin (1985), que evidencia como piada o texto que apresentar as seguintes condições: i) o texto é compatível social ou totalmente com dois scripts (frames) diferentes; ii) os dois scripts (frames) com os quais o texto é compatível sejam opostos, ou seja, apresentem oposições:

- 1- entre “real” e “irreal”;
- 2- entre “estados de coisas normais, esperados” e “anormais ou inesperados”;
- 3- “situação possível, plausível” e “total ou parcialmente impossível ou implausível”.

Além desses, podem-se citar mais dois traços: i) é uma comunicação *non bona fide*; ii) e, por último, inclui um “gatilho”, que dispara a passagem de um *script* para outro. Este último foi mais bem explorado na próxima etapa.

Por conseguinte, na terceira, houve a preocupação com a identificação de estratégias utilizadas para a construção do efeito de humor no gênero piada. Nessa etapa, o aluno foi impulsionado a analisar, relacionar e selecionar informações pertinentes para entender como as informações constituintes das piadas podem ser explicadas, analisadas, associadas aos

elementos estudados na etapa anterior. O foco foi identificar o gatilho, ou seja, a expressão ou palavra responsável pela criação da ideia inesperada. Nessa etapa, foram essenciais os estudos de Possenti (1998), Travaglia (1990) e Raskin (1978).

Vale ainda apresentar, a esse respeito, a explicação de (BARRETO, 2013 apud SILVA, 2017) "Geralmente, na introdução do segundo frame, haverá um "elemento estranho" que conduzirá o ouvinte/leitor à interpretação em modo humorístico, nomeada por Raskin (1985) como *non bona fide*." (p. 88).

Acrescenta-se que, normalmente, o elemento estranho citado, influenciado por aspectos culturais, colabora para a quebra de expectativa do ouvinte/leitor em relação ao desenvolvimento projetado pelo frame inicial. Esse elemento (polissêmico) constitui a base da incongruência, a partir dele surge o terceiro frame (ou script), responsável pela produção do humor.

Na quarta etapa, ocorreu a contação de piadas. Aqui, aspectos como a entonação, colaboração, atenção, compreensão e produção textual foram considerados. Todavia, o foco foi praticar integralmente a produção e a compreensão de texto.

Para isso, propôs-se um trabalho em duplas, com a leitura inicial de determinada piada, seguida de extração de informações sobre o tema, os frames e o gatilho. Nesse momento, orientou-se a produção de uma nota explicativa que evidenciasse como foi o processo de reconhecimento de tais informações, visando à identificação do efeito de humor. Assim, "[...] encara-se a compreensão de texto como uma forma de produção de texto." (MARCUSCHI, 2008, p.281)

Na última etapa, uma atividade lúdica foi apresentada. Trata-se de um jogo de memória, intitulado como "Cartas de humor", construído com os textos produzidos pelos alunos na etapa anterior. Logo, nessa fase, foram evidenciadas questões relativas à identificação e estruturação do gênero piada e aos elementos responsáveis pela construção do efeito de humor.

É importante salientar que todo processo da sequência proposta teve tal atividade lúdica como um instrumento motivador, já que a concretização do jogo depende da execução das atividades propostas ao longo da sequência didática.

Assim, pode-se compilar a descrição das atividades executadas pela professora-pesquisadora da seguinte forma:

QUADRO 1 – Síntese das atividades propostas

Atividades	Recursos
<p>ETAPA I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exibição de imagens que apresentam pessoas brancas e pessoas negras executando atividades semelhantes; -Orientação para a elaboração de comentários sobre cada imagem observada, considerando para isso um questionamento impulsionador: “Quem sou eu?” - Apresentação dos seguintes vídeos, respectivamente: <ul style="list-style-type: none"> • Vídeo - Ninguém Nasce Racista - Criança esperança https://www.youtube.com/watch?v=kaWUyiMSrV0&index=1&list=RDkaWUyiMSrV0 • Vídeo – Racismo - Nerdologia https://www.youtube.com/watch?v=qip5YJw-f9c - Coleta de discursos sobre a importância de retratar o tema apresentado nos vídeos, bem como de relatos de situações vivenciadas pelos alunos envolvendo o mesmo tema. - Distribuição piadas diversas junto a etiquetas a serem utilizadas pelo leitor a fim de sinalizar se gostou ou não gostou do que leu. 	<p>Datashow; Computador; Lousa; Folha de papel ofício; Lápis/caneta.</p>
<p>ETAPA II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de piadas; - Explicação sobre os elementos predominantes nas sequências narrativas; -Apresentação dos elementos que predominantemente constituem a estrutura composicional do gênero piada; -Explicação sobre o modelo defendido por Raskin (1985), com ênfase no caráter “surpresa”. 	<p>Lousa; Folha de papel ofício; Lápis/caneta.</p>
<p>ETAPA III</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de piadas; -Apresentação de notas explicativas sobre as piadas lidas; -Orientação para a identificação do elemento que permite uma duplicidade de sentido. 	<p>Lousa; Folha de papel ofício; Lápis/caneta.</p>
<p>ETAPA VI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de piadas; 	<p>Lousa;</p>

<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação de notas explicativas sobre as piadas lidas; - Apresentação dos parâmetros avaliativos (Apêndice B) para análise das notas explicativas lidas; - Exposição dos estágios para elaboração de um texto, a escrita processual; - Orientação para a formação de duplas, para posterior leitura de piada e produção escrita de nota explicativa, considerando os estágios vistos anteriormente. 	<p>Folha de papel ofício; Lápis/caneta.</p>
<p>ETAPA V</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do jogo “Cartas de humor”; - Execução do jogo; - Entrega de barema (Apêndice C) 	<p>Lousa; Folha de papel ofício; Lápis/caneta.</p>

Fonte: Elaboração própria.

2.3 DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Diante das constatações que levaram à elaboração de uma sequência didática pautada no desenvolvimento de atividades de compreensão, interpretação e produção textual a partir do trabalho com os elementos responsáveis pela construção do efeito de humor no gênero piada, destacam-se três fases:

2.3.1 Primeira fase – Verificação de aprendizagem /sondagem

Foi desenvolvida uma atividade proposta no livro didático, numa seção denominada "Passando a limpo", que aparece ao término de cada unidade e tem como objetivo, segundo o manual do professor presente na obra, avaliar habilidades de leitura, de acordo com os descritores propostos pela Matriz de Referência da Prova Brasil.

Torna-se importante ressaltar que a atividade citada faz parte da unidade intitulada “Humor: entre o riso e a crítica”, primeira do livro, composta por três capítulos, no entanto, a identificação do efeito de humor, habilidade associada ao descritor 16 (Identificar efeitos de ironia e humor em textos variados), apenas é explorada em uma questão que compõe a seção mencionada.

Com base no exposto, propomo-nos a verificar se havia, ao longo da obra, outras ocorrências, para que fossem trabalhadas junto a essa unidade. E assim, constatamos apenas

uma questão, que também foi apresentada na seção “Passando a limpo”, só que na penúltima unidade.

Além disso, salienta-se que, dentre os gêneros evidenciados na unidade, tirinhas, crônicas, resenhas, anúncios, poemas, notícias, o gênero piada, peça textual relevante para a exploração do efeito de humor, por sua vez, tem 1 aparição, destinada à leitura como forma de entretenimento na seção “Divirta-se”.

Considerando os 21 participantes, verificamos, após a resolução das duas questões citadas, as quais tinham como finalidade a identificação do humor em tiras a partir de cinco alternativas dispostas, que houve três acertos para a primeira, e dois acertos para a segunda questão. Isso comprova um baixo rendimento, pois, no total, com base nas 2 questões e nos 21 participantes, foram 5 acertos e 37 erros.

Dessa forma, com o intuito de trabalhar a habilidade mencionada, notoriamente não explorada no livro didático em questão, foi entregue a cada discente uma sequência com quatro questões objetivas que solicitavam a identificação do efeito de humor em piadas, gênero não trabalhado para fins de estudo da língua, com posterior construção textual que explicasse as estratégias utilizadas para chegar a tal constatação. O objetivo foi verificar se as informações que provocam o efeito de humor eram identificadas e se os alunos poderiam expressar, por meio da escrita, que estratégias/caminhos teriam sido considerados nesse processo. Assim, pretendemos entender como ocorria o processo de leitura e compreensão do texto lido a partir da identificação dos elementos responsáveis pelo efeito de humor.

Convém citar que dentre as seis questões respondidas pelos discentes, as duas primeiras apresentam tirinhas e compõem o LD, já as quatro seguintes foram criadas pela docente, apêndice A. Na terceira, utilizou-se a única piada que aparece no LD. Para a criação da quarta questão, recorreu-se ao volume 7 da coleção do LD em questão, no qual constatamos a mesma situação: uma piada aparece ao longo do livro, e justamente na seção “Divirta-se”. E por fim, as duas questões restantes foram elaboradas a partir de piadas retiradas da obra de Possenti (1998). O texto utilizado na quinta questão é um exemplo do que o autor acredita que deve ser trabalhado enquanto humor da palavra, pois não se baseia somente na ambiguidade representada por um termo. Faz-se necessário considerar então, o sentido provocado pelo emprego de diferentes elementos linguísticos dentro de um determinado contexto. E o texto usado na sexta questão é o exemplo clássico do que é comumente trabalhado: uma piada claramente baseada na ambiguidade relacionada a um termo. Antes de apresentar os exemplos, é necessário, contudo, entender que a palavra ambiguidade, neste estudo, caracteriza-se como uma dupla possibilidade de entendimento que não se prende a um termo, mas a um contexto,

por isso os conhecimentos prévios são relevantes, pois permitem a junção e a reestruturação de ideias, valores. A ambiguidade se refere ao equívoco que a linguagem pode produzir no gênero piada (POSSENTI, 1998).

Vejam como Possenti (1998) explicita tais ideias:

1) Texto sugerido por Possenti (1998) para ser trabalhado enquanto humor da palavra:

Maria: - O menino precisa de uma enciclopédia para ir à escola.

Manuel: - Que nada! Ele que vá a pé como eu sempre fui.

O autor explica que se trata de uma piada baseada na palavra, e acrescenta que o diferencial é: “[...] não se trata de uma palavra ambígua, nem para o leitor que a reconhece, nem para Manuel. [...] A tese da parca inteligência dos lusos é aqui defendida com base na ignorância de uma palavra que Manuel deveria conhecer.” (POSSENTI, 1998, p. 81). Isso caracteriza o texto como uma piada. Trata-se, na verdade, de uma piada que não se caracteriza como um caso em que se unem dois mundos através de dois sentidos veiculados por um único elemento linguístico.

2) Texto considerado um exemplo clássico do que é comumente trabalhado: uma *piada* claramente baseada na ambiguidade:

Diálogo de bêbados em fim de festa

- Escuta, Godói! Não é melhor a gente tomar um táxi?

- Nada, obrigado (hic!). Hoje eu não quero misturar mais nada.

O autor explica que se trata de uma piada baseada na ambiguidade provocada pelo emprego de um termo: “[...] claramente baseada na ambiguidade de “tomar”, no caso, ‘beber’ ou ‘utilizar-se de’. Dado o ambiente em que está, Godói interpreta a fala do amigo como oferta de outra bebida.” (POSSENTI, 1998, p.83). Assim, pode-se entender que ele está tão bêbado que associa a palavra “táxi” a uma bebida, como também não percebe a ambiguidade do termo “tomar”.

A aplicação dessa sequência de seis questões pode ser exposta da seguinte forma:

QUADRO 2 – Respostas das questões da atividade 1

Questão/Alternativa	1 ^a	1B	1C	1D	-
Quantidade de alunos	0	7	3	11	-
Questão/Alternativa	2A	2B	2C	2D	2E
Quantidade de alunos	8	7	0	2	4
Questão/Alternativa	3A	3B	3C	3D	-
Quantidade de alunos	11	3	4	3	-
Questão/Alternativa	4A	4B	4C	4D	-
Quantidade de alunos	5	1	12	3	-
Questão/Alternativa	5A	5B	5C	5D	-
Quantidade de alunos	1	11	5	4	-
Questão/Alternativa	6A	6B	6C	6D	-
Quantidade de alunos	10	5	3	3	

Fonte: Elaboração própria.

Considerando como as alternativas se relacionam com a forma de apresentação das informações, observamos:

- i) Informação explícita - 1A (0) 1B(7) 2A (8) 3A (11) 3B (3) 4B (1) 5A (1) 6A (10) 6B (5) = 46 escolhas = 36,5% do total das respostas.
- ii) Informação esperada, expectativa - 1D(11) 2B (7) 2E (4) 3C (4) 4A (5) 4C (12) 5B (11) 5C (5) = 59 escolhas = 46,8% do total das respostas.
- iii) Informação surpresa, o inesperado – 1C (3) 2D (2) 3D (3) 4D(3) 5D (4) 6C(3) = 18 escolhas = 14,2% do total das respostas.
- iv) Informação fora do contexto - 2C(0) 6D (3) = 3 escolhas = 2,3% do total das respostas.

Com base nas alternativas de cada questão, percebemos que dentre as 25 opções, 9 relacionavam-se com as informações que estavam explícitas, expostas nitidamente nos textos, 8 exigiam do leitor um reconhecimento de algo que já foi visto, vivenciado, facilmente inferido, relacionado ao contexto, 6 direcionavam ao inesperado, situação “surpresa” para o texto, resposta correta para as questões propostas, e 2 levavam a ideias fora do contexto, sem ligação lógica com as informações apresentadas.

Assim, os dados apresentados no quadro acima mostram que houve 2 acertos para a segunda questão; 3, para a primeira, a terceira, a quarta e a sexta questão; e 4, para a quinta. Isso equivale a 14% de acertos, ou seja, aproximadamente três alunos conseguiram identificar

o efeito de humor em cada questão proposta. No entanto, apenas um conseguiu explicar isso por meio da escrita, alegando, sem detalhes para cada questão, que sempre a graça da piada está no final, na informação que o leitor não espera.

Logo, evidenciamos que os alunos apresentavam certa dificuldade de compreender e identificar efeitos responsáveis pela construção do humor, bem como a dificuldade de expor isso através da escrita.

Com base no exposto, foi construída parte dos objetivos propostos neste estudo. E para sondar algumas informações, a nosso ver, pertinentes, aplicamos o seguinte quadro investigativo:

QUADRO 3 – Questionário de sondagem – Conhecendo o perfil da turma.

1.Você gosta de ler/contar/ouvir piadas?	SIM 17	NÃO 3
2. Você acredita que a piada é pode ser usada como material de estudo na escola?	SIM 2	NÃO 18
3. Você acredita que uma piada pode apresentar temas sérios?	SIM 16	NÃO 4
4.Você gosta de produzir textos?	SIM 3	NÃO 17
5.Você se sente inseguro para produzir textos?	SIM 15	NÃO 5
6.Você gosta de produzir textos em dupla?	SIM 18	NÃO 2
7.Você gosta de produzir textos sozinho?	SIM 5	NÃO 15
8.Você sabe identificar o efeito de humor em textos?	SIM 13	NÃO 7
9.Você gosta de avaliar o texto do colega?	SIM 13	NÃO 7
10. Ao produzir um texto, você o lê mais de duas vezes antes de entregar ao professor?	SIM 6	NÃO 14

Fonte: Elaboração própria.

Tais questionamentos permitem os seguintes apontamentos a partir das colocações dos 20 participantes.

Quanto ao gênero piada:

- ✓ A piada é algo familiar para os alunos, pois 85%, 17, gostam de ler, contar ou ouvir esse gênero;

- ✓ Mesmo tendo familiaridade com o gênero piada, 90%, 18 alunos afirmam que ele não é um texto para ser utilizado como material de estudo na escola;
- ✓ 80% dos alunos, 16, acreditam que as piadas podem veicular temas sérios.

Quanto à produção escrita:

- ✓ 85% dos alunos, 17, não gostam de produzir textos;
- ✓ 75%, 15 alunos, sentem-se inseguros para produzir textos;
- ✓ 85%, 17 alunos, gostam de produzir textos em duplas;
- ✓ 75%, 15 alunos, não gostam de produzir textos individualmente;
- ✓ 65%, 13 discentes, gostam de ser avaliadores dos textos dos colegas;
- ✓ 70%, 14 alunos, afirmam que não leem o próprio texto antes de finalizá-lo.

Quanto ao efeito de humor:

- ✓ 65%, 13 alunos, alegam que sabem identificar o efeito de humor em textos. Nesse contexto, o propósito da professora pesquisadora foi sondar se os discentes acreditavam saber ou não identificar o efeito de humor, independentemente da concepção de humor, bem como dos fatores que levam à construção dele, pois esses aspectos foram desenvolvidos na etapa II da sequência didática proposta.

Conclui-se, pela observação dos dados acima e pela conversa complementar com os alunos, que a piada não é um gênero trabalhado como ferramenta de estudo na escola, o que os levam a acreditar que ela serve apenas como entretenimento, fora das salas de aula, mesmo reconhecendo que tais textos veiculam, por vezes, temas sérios. Isso reforça a necessidade e relevância desta proposta de trabalho associada a estratégias que tornem a produção de textos agradável, prazerosa, ou, no mínimo, menos enfadonha e desmotivadora, já que assim julga grande parcela do alunado que não gosta de produzir textos.

É importante ressaltar que a mesma porcentagem de alunos que afirmam não gostar de produzir textos, 85%, também alega que gosta de fazer essa atividade em dupla. Esse dado desencadeou uma forma de suscitar o interesse dos discentes para esse tipo de atividade necessária e decisiva para o alcance de um dos objetivos deste estudo que visa associar à produção textual como um caminho para verificar a compreensão leitora.

Assim, tal informação junto ao fato de 70% dos alunos não terem o hábito de avaliarem e reavaliarem as próprias produções, porém, se identificarem enquanto avaliadores das

produções escritas dos colegas, fizeram estabelecer a escrita processual, defendida por Passarelli (2012), como mais uma parte dos objetivos propostos na sequência didática. E por fim, mas extremamente importante para o direcionamento deste estudo, a constatação que 65% dos alunos creem que sabem identificar o efeito de humor em textos, ainda que, na atividade de verificação de aprendizagem, apenas 14% tenham realizado isso. Logo, faz-se necessária uma orientação quanto a essa habilidade.

É imprescindível citar outra atividade realizada em sala e que foi relevante para direcionar a escolha da temática desse estudo. Foram dispostos quatro depoimentos de pessoas que sofreram ou presenciaram agressões verbais, posteriormente, houve uma discussão oral sobre os seguintes pontos, evidenciados nos textos lidos: a obesidade; o racismo e a aparência causada por espinhas no rosto; a inveja devido ao bom desempenho acadêmico; e a falta de empatia. Em seguida, foi solicitado que os alunos indicassem o tema mais importante, que merecia ser discutido na sala de aula. Dos vinte alunos presentes, dezoito escolheram o racismo.

A escolha da turma é um fator que merece destaque, pois a leitura motivada por interesse impulsiona a competência para escrever, como afirma Passarelli (2012) “A competência para escrever advém da quantidade de leitura motivada por interesse ou prazer”. Portanto, tais informações são importantes para a construção de uma sequência didática pautada na leitura e na escrita.

Torna-se pertinente salientar que essa fase foi de suma importância para o desenvolvimento das seguintes, pois permitiu entender e verificar dificuldades e interesses apresentados pelos discentes e assim traçar estratégias em prol de uma prática docente apropositada.

2.3.2 Segunda fase – Elaboração da sequência didática

A sequência didática, parte constituinte do caderno pedagógico, foi elaborada com o propósito de atingir os objetivos propostos para o desenvolvimento deste estudo, assim, faz-se necessário lembrar que, como objetivo geral, estabeleceu-se: verificar como a identificação do efeito de humor pode funcionar enquanto exercício de compreensão textual. Com o propósito de atingir esse objetivo, estabeleceram-se como objetivos específicos: i) conhecer a caracterização textual do gênero piada; ii) identificar quais são as estratégias utilizadas para a produção do efeito de humor; iii) desenvolver prática de produção textual, que funcionará aqui como uma ferramenta a serviço da compreensão leitora.

Assim, o primeiro passo, visando ao conhecimento da caracterização do gênero piada, mais especificamente o trabalho com *piadas* com teor racista, buscamos ativar os conhecimentos prévios sobre a temática levantada: *o racismo*.

Dessa forma, em consonância com a concepção de leitura adotada, consideramos como essenciais para esse processo, visto que a leitura não se caracteriza como uma atividade exclusivamente linguística, os diferentes tipos de conhecimentos prévios: os linguísticos (semânticos, sintáticos, morfológicos, fonológicos e ortográficos), os enciclopédicos (pautados na experiência de vida, no senso comum, na cultura), os textuais (acerca de textualidade, dos tipos e gêneros textuais), além dos afetivos (preferências por determinados tópicos, motivação, etc) (LEFFA, 1999; OLIVEIRA, 2010).

Com base nisso, as atividades, para cada etapa da sequência, podem ser apresentadas assim:

ETAPA I

Foram selecionadas oito imagens (Anexo 1), constituintes da atividade “Quem sou eu”, que assim podem ser descritas:

QUADRO 4 – Descrição das imagens utilizadas na etapa I.

Imagem 1 (elemento distrator) - homem branco, de terno, sorrindo.
Imagem 2-homem de pele clara, com vestes esportivos, correndo num lugar que aparenta ser um parque.
Imagem 3- mulher com pele clara, vestindo uma camisa de manga longa e um avental, lavando pratos.
Imagem 4 (elemento distrator) -criança com as mãos no rosto, sentada no chão; única imagem em preto e branco; trata-se de uma animação, um desenho.
Imagem 5- homem com pele negra, com vestes esportivos, correndo num lugar que aparenta ser um parque.
Imagem 6- menina pequena, de pele clara, cabelos bagunçados, chorando.
Imagem 7- mulher negra, vestindo uma camisa de manga longa, sem avental, lavando pratos.
Imagem 8- menina pequena, negra, cabelos arrumados, chorando.
Imagem 9 (elemento distrator) - ator Lázaro Ramos, sem camisa, mergulhando com olhos e boca abertos, como se estivesse gritando.

Fonte: Elaboração própria.

As imagens 1,4 e 9 funcionaram como elementos distratores, pois não serão tomadas como material para análise, não há imagens que se contraponham a elas, já as demais apresentam pessoas realizando atividades semelhantes, e permitem certa comparação entre as seguintes imagens: 2-5, 3-7 e 6-8. Tal construção teve como objetivo investigar os conhecimentos enciclopédicos dos discentes, considerando a posição, representação, de pessoas brancas e negras na sociedade.

Ainda com o mesmo intuito, selecionaram-se dois vídeos, citados na seção 3.2: o primeiro, trecho do programa Criança Esperança, retrata uma experiência com crianças de diferentes idades, que receberam um conjunto de comentários com teor racista, e tinham que, em dois minutos, memorizar o máximo de frases para dizer a Glau (nome utilizado no vídeo²), atriz negra. Após mostrar a reação das crianças, os atores que direcionaram essa experiência questionaram sobre a concepção delas sobre preconceito, perfil das pessoas que escreveram os comentários e especificamente sobre o teor dos mesmos. No vídeo, é dito que as frases foram retiradas da internet, o que mostra a veracidade dos fatos, traz maior proximidade para o mundo real, pois não se trata de algo fictício, o que, a nosso ver, pode trazer maior credibilidade para os alunos; as crianças não são atores, nunca passaram por nenhum teste semelhante, ou seja, podem se aproximar da realidade dos telespectadores em questão.

Na sequência, foram elaborados os seguintes questionamentos para serem realizados após a exibição do vídeo:

- *É importante discutir o tema retratado no vídeo? Comente.*
- *Você já presenciou alguma situação relacionada a esse tema? Se a resposta for positiva, comente onde foi essa experiência.*

Já o segundo vídeo³, retirado do canal Nerdologia, um canal do Youtube que aborda temas científicos de uma forma dinâmica e sucinta, retrata a origem do racismo, partindo de como o cérebro humano cria estereótipos e como isso pode ser percebido em diferentes categorias (objetos, bichos, situações e até pessoas), passando pela importância disso para a sobrevivência humana, a associação aos clichês utilizados em filmes, quadrinhos, jogos e na mídia em geral, até chegar a origem do preconceito, uma relação entre estereótipo e atribuição, sem justificativa, de valores, comportamentos, emoções e atitudes.

² <https://www.youtube.com/watch?v=kaWUyiMSrV0&index=1&list=RDkaWUyiMSrV0>

³ <https://www.youtube.com/watch?v=qip5YJw-f9c>

No vídeo, são citadas as piadas em relação aos portugueses e como os estereótipos, construídos pelos leitores/ouvintes, são determinantes para o entendimento delas. Além disso, o vídeo mostra como o preconceito pode surgir naturalmente, considerando o meio que a pessoa está inserida, e a importância de falar sobre tal tema desde a infância.

Percebe-se que as informações apresentadas são importantes para a abertura de uma reflexão sobre o preconceito etnoracial, ponto que foi abordado nas piadas de teor racista, assim, entendemos que a ativação desses conhecimentos caracteriza-se como atividade indispensável.

Dessa forma, numa tentativa de inserir certa ludicidade e, conseqüentemente, maior atenção do alunado para uma breve discussão sobre as informações veiculadas nesse segundo vídeo, estruturamos o momento “É verdade ou mentira?”, que consiste em:

- 1) Apresentação de papéis com as palavras preconceito, estereótipo, racismo e comportamento humano;
- 2) Colocação dos papéis apresentados num envelope levado pela professora;
- 3) Exibição do vídeo, retirado do canal Nerdologia, em que são retratadas as palavras já mencionadas;
- 4) Sorteio de alunos que teve que retirar um papel do citado envelope;
- 5) Socialização da palavra sorteada para a turma;
- 6) Observação/análise de uma afirmação feita pela professora envolvendo a palavra sorteada.

Nessa atividade, o aluno sorteado que decidiu se responderia ou passaria a responsabilidade para algum colega.

Como desfecho da primeira etapa da sequência, reunimos as piadas que seguem:

QUADRO 5 – Piadas utilizadas na etapa I

<p>Piada 1</p> <p>A loira estava feliz porque tinha completado em seis meses um jogo de armar em cuja caixa estava escrito “2 a 3 anos”. (POSSENTI, 2010, p. 41)</p>	<p>Piada 3</p> <p>Duas senhoras caminham em um cemitério. A certa altura, passam em frente a um túmulo em cuja lápide estão inscritos os dizeres:</p> <p>“Aqui jaz um político e um homem honesto”</p>
---	---

	- Nossa, mas que povo pão-duro! – disse uma das senhoras. – Não é que enterraram duas pessoas em uma mesma cova? (PEREIRA, 2015, p.16)
Piada 2 - O que tem escrito na sola do sapato do português? - Este lado para baixo. (ROMÃO, 2001, p.131)	Piada 4 - Mainha, ainda tem aí daquela injeção pra veneno de cobra? - Por que, meu filho? A cobra te mordeu? - Não, mainha, mas ela já tá chegando perto. (POSSENTI, 2010, p.40)

Fonte: Elaboração própria.

As piadas selecionadas reafirmam a ideia de que “As piadas funcionam em grande parte na base de estereótipos, seja porque veiculam uma visão simplificada dos problemas, seja porque assim se tornam mais facilmente compreensíveis” (POSSENTI, 1998, p.26). O citado autor ainda afirma que as piadas são interessantes por servirem como veículo de discursos que não se manifestariam por serem proibidos, socialmente controversos, em outros gêneros. Assim, nas piadas 1, 2, 3 e 4, notam-se os estereótipos, respectivamente, “a loira é burra”; “o português é tolo, estúpido”; o “político não é honesto”; e o “baiano é preguiçoso”.

Uma discussão, sondagem, sobre a visão da turma quanto ao processo de produção, recepção e circulação de piadas, como também a natureza da informação veiculada, o nível da linguagem, a situação comunicativa, o propósito, a tipologia textual predominante, foi posta como atividade que sucedeu a leitura coletiva das piadas apresentadas, momento relevante para a abertura de um caminho para a compreensão do texto, foco deste estudo. A fim de verificar a circulação de piadas com teor racista nos meios em que os alunos estão inseridos, e assim provocar uma discussão sobre os mesmos pontos acima trabalhados, firmou-se a solicitação de uma coleta de piadas, que circulassem ou fossem reconhecidas no ambiente familiar, para servirem como material, ponto inicial da próxima etapa.

ETAPA II

Para a segunda etapa, o primeiro momento foi reservado para a socialização das piadas trazidas pelos alunos, esperávamos que eles percebessem que os textos coletados se

caracterizavam como dados efetivamente enunciados pelos falantes, daí seu caráter sociocultural, e, por isso, merecem uma atenção criteriosa, já que é importante o indivíduo entender/refletir sobre os discursos que o cercam e/ou propagam.

Dessa forma, a proposta foi utilizar os textos levados pelos alunos como material para analisar a teoria apresentada. Assim, os textos selecionados para o momento de leitura, seguida da explicação sobre os elementos predominantes nas sequências narrativas; apresentação dos elementos que predominantemente constituem a estrutura composicional do gênero piada; e exposição do modelo defendido por Raskin (1985), com ênfase no caráter “surpresa”, foram:

QUADRO 6 - Explicitação com base no modelo defendido por Raskin – piadas utilizadas na etapa II

<p style="text-align: center;">Piada 5</p> <p style="text-align: center;">- O doutor está em casa?</p> <p>Pergunta o paciente com voz rouca.</p> <p style="text-align: center;">Não – sussurra em resposta a jovem e bela esposa do médico. – Entre depressa.</p>	<p>-A fala rouca do doente é compatível com dois <i>scripts</i>, doença (gripe) e adultério.</p> <p>-Os dois <i>scripts</i> opõem-se de uma forma especial. (cabem no caso, ou pelo menos, não se excluem: oposição entre real e irreal; estados normais (esperados) e anormais (inesperados);</p> <p>-Não se trata de uma comunicação <i>bona fide</i>;</p> <p>-Há um gatilho, que permite passar de um <i>script</i> a outro.</p>
<p style="text-align: center;">Piada 6</p> <p>– O que Deus disse quando fez o segundo preto?</p> <p>– “Ih... Queimou de novo!”</p>	<p>-A pergunta é compatível com dois <i>scripts</i>, uma resposta positiva (esperada) e uma resposta negativa (inesperada).</p> <p>-Os dois <i>scripts</i> opõem-se de uma forma especial. (cabem no caso, ou pelo menos, não se excluem: oposição entre real e irreal; estados normais (esperados) e anormais (inesperados);</p> <p>-Não se trata de uma comunicação <i>bona fide</i>;</p> <p>-Há um gatilho, que permite passar de um <i>script</i> a outro.</p>

Fonte: Elaboração própria.

ETAPA III

Para a terceira etapa da sequência didática, compilamos sete piadas com teor racista:

QUADRO 07- Piadas utilizadas na etapa III

7. – O que Deus disse quando fez o segundo preto? – “Ih... Queimou de novo!”	8– Quando o preto sobe na vida? – Quando explode o barraco.	9– Quando o preto vai à escola? – Quando está construindo.	10. - Qual é a diferença entre o negro e o câncer? - O câncer evolui
11 – Quando negro come galinha? – Quando encontra um despacho.	12. – Quando o preto voa? – Quando cai da construção.	13. Perguntaram ao português: -O que é um homossexual? - É um sabão para lavar as partes.	14. Na viagem, a mãe ajuda a filha, que está enjoada. O homem ao lado pergunta: - Foi comida? - Foi, mas vai casar, responde a mãe.

Fonte: Elaboração própria.

As oito piadas mencionadas foram escolhidas porque atendem à concepção de piada, enquanto gênero, adotada neste estudo, e que, segundo Possenti (2010), é a caracterização mais adequada para quem deseja trabalhar com aspectos linguísticos, pois estão alicerçadas nos postulados de Raskin, conforme já apresentado na fundamentação teórica, seção 2.1.

Salientamos ainda alguns critérios que explicam melhor tais escolhas: 1) apresentam estratégias textuais para provocar humor, como expectativa, apresentação de um elemento linguístico que direciona a constatação do inesperado e conseqüentemente o humor; 2) são textos curtos e, por isso, bem aceitos pelos jovens que participaram da aplicação da sequência didática, o que pode permitir o desenvolvimento de uma proposta de ensino motivacional e prazerosa; 3) podem ser utilizadas como representação sociocultural, já que, podem suscitar a reflexão quanto a uma visão preconceituosa, e isso possibilitará o aprimoramento da compreensão da linguagem em uso, por meio da discussão e reflexão de elementos presentes nas práticas sociais.

Assim, os textos devem possibilitar que o aluno identifique:

- ✓ Expectativa que pode ser relacionada ao texto;
- ✓ Elemento linguístico (gatilho);
- ✓ A quebra da expectativa, o inesperado ou elemento “surpresa”;
- ✓ Critério que permita uma associação de cunho racista relacionada ao negro.

Ao escolher:

O texto 7

“– O que Deus disse quando fez o segundo preto?”

– Ih... Queimou de novo!”

O intuito foi que o aluno ao fazer a leitura do questionamento que introduz a piada, apresentasse respostas possíveis, como, por exemplo: “- O trabalho está apenas começando.” ou “- Seja bem-vindo, meu filho!” ou “Eis que nunca estarás sozinho”, entre outras. Consideramos também que os discentes perceberiam, após a leitura do restante da piada, que eles não pensaram em responder dessa forma. A percepção da quebra de expectativa associa-se ao pensamento em outras respostas possíveis.

A palavra “queimou” permite mais de uma possibilidade de interpretação, pois se pode associar à ideia de “sofrer queimadura”, “ardor”, no entanto, pelo contexto, pode-se também associar a algo que deu errado.

Esta última possibilidade é a que se enquadra para a compreensão da piada, segundo Fonseca (2014). Isso direcionou a uma interpretação que há uma nítida angústia e desgosto de Deus diante da criação dos negros e que a existência dos negros se deu devido a um erro divino, logo, ocorre em detrimento da criação dos brancos.

A piada, na concepção do autor, permite a associação de cunho racista por retratar um posicionamento contrário a existência e crescimento da população negra e uma demonstração de que ser branco é uma graça divina.

O texto 8

– Quando o preto sobe na vida?

– Quando explode o barraco.

O intuito foi que o aluno ao fazer a leitura do questionamento que introduz a piada, apresentasse respostas possíveis, como, por exemplo: “- Quando estuda bastante.” ou “- Quando consegue um emprego!” ou “Quando cria estratégias para vencer”, entre outras. Consideramos também que os discentes perceberiam após a leitura do restante da piada que eles não pensaram em responder dessa forma. Desse modo, a percepção da quebra de expectativa associa-se ao pensamento em outras respostas possíveis. A palavra “explode” pode ter equivalência com as

palavras “rebentar”, “fazer explosão”, “destruir”, bem como, “perder a paciência”, “expandir-se ruidosamente”.

Dentro do contexto da piada, Fonseca (2014) admite a primeira possibilidade de interpretação, já que a “explosão do barraco” possibilita uma relação com a ideia de ascensão do negro (considerar o emprego da palavra “sobe”), que só ocorre mediante uma tragédia, culminando com a morte dele.

A piada, na concepção do autor, permite a associação de cunho racista por retratar condições desfavoráveis da moradia dos negros e inferiorizar ou menosprezar a capacidade do negro de evoluir.

O texto 9

– *Quando o preto vai à escola?*

– *Quando está construindo.*

O intuito foi que o aluno ao fazer a leitura do questionamento que introduz a piada, apresentasse respostas possíveis, como, por exemplo: “- Quando tem idade apropriada para isso.” ou “- Quando quer estudar!” ou “Quando é dia letivo.”, entre outras. Consideramos também que os discentes perceberiam, após a leitura do restante da piada, que eles não pensaram em responder dessa forma. Desse modo, a percepção da quebra de expectativa associa-se ao pensamento em outras respostas possíveis. A palavra “construindo” caracteriza-se como o elemento linguístico que direciona a mais de uma possibilidade de interpretação, pois se pode associar à ideia de construir equivalente a produzir, fazer, elaborar. É pensar que “a escola está em construção, sendo construída” ou “o negro está produzindo, fazendo a escola”.

Dentro do contexto da piada, Fonseca (2014) admite a segunda possibilidade de interpretação, já que possibilita uma relação com palavra escola, logo, depreende-se que o negro dificilmente frequenta a escola se não for como operário, ajudante no processo de edificação ou reforma do prédio (escola).

A piada, na concepção do autor, permite a associação de cunho racista por retratar condições que excluem de alguma forma o negro do contexto educacional, direito de todos.

O texto 10

- *Qual é a diferença entre o negro e o câncer?*

- *O câncer evolui.*

O intuito foi que o aluno ao fazer a leitura do questionamento que introduz a piada, apresente respostas possíveis, como, por exemplo: “- O negro representa uma pessoa e o câncer

uma doença.” ou “- O câncer é terrível, o negro não.”, entre outras. Consideramos também que os discentes perceberiam, após a leitura do restante da piada, que eles não pensaram em responder dessa forma. Desse modo, a percepção da quebra de expectativa associa-se ao pensamento em outras respostas possíveis. A palavra “evolui” caracteriza-se como o elemento linguístico que permite passar de um script para outro, pois, inicialmente, pode-se associar à ideia de “evolução” equivalente ao crescimento, desenvolvimento da doença.

Dentro do contexto da piada, Fonseca (2014) associa à ideia que o negro não é capaz de se desenvolver, crescer em quaisquer esferas da sociedade. Faz-se uma comparação com uma doença reconhecida no Brasil como destruidora, que leva à morte por não existir ainda meios para exterminá-la.

A piada, na concepção do autor, permite a associação de cunho racista por remeter a presença do negro a um atraso social, político e econômico, ou seja, descarta de certa forma a existência e o papel do negro na sociedade.

O texto 11

– *Quando negro come galinha?*

– *Quando encontra um despacho.*

O intuito foi o aluno ao fazer a leitura do questionamento que introduz a piada, apresente respostas possíveis, como, por exemplo: “- Quando tem fome.” ou “- Quando ela está cozida.”, entre outras. Consideramos também que os discentes perceberiam, após a leitura do restante da piada que eles não pensaram em responder dessa forma. Desse modo, a percepção da quebra de expectativa associa-se ao pensamento em outras respostas possíveis. A piada explora o universo cultural e religioso de origem africana, mencionando um despacho que contém uma galinha. A palavra “despacho” caracteriza-se como o elemento linguístico que permite passar de um script para outro, pois, pode-se associar a um ofício, carta oficial.

Dentro do contexto da piada, Fonseca (2014) associa à ideia que o negro não é capaz de arcar com sua alimentação, dependendo, assim, de um ritual religioso para comer galinha.

A piada, na concepção do autor, permite a associação de cunho racista por ridicularizar a situação socioeconômica do negro, colocando-o numa situação de miséria, exclusão, pois depende do desvio de um alimento utilizado num ritual religioso para conseguir se alimentar.

O texto 12

- *Quando o preto voa?*

- *Quando cai da construção.*

O intuito foi o aluno ao fazer a leitura do questionamento que introduz a piada, apresente respostas possíveis, como, por exemplo: “- Quando está sonhando.” ou “- Quando está no avião.”, entre outras. Consideramos também que os discentes perceberiam, após a leitura do restante da piada, que eles não pensaram em responder dessa forma. Desse modo, a percepção da quebra de expectativa associa-se ao pensamento em outras respostas possíveis. Essa piada remete aos acidentes de trabalho que ocorrem na construção civil, denunciando a falta de segurança existente nesse ramo de atividade. A palavra “cai” caracteriza-se como o elemento linguístico que permite passar de um script para outro, pois, inicialmente, pode-se associar à ideia de “cair” equivalente a desabar, ir a terra, ter uma queda. Isso também pode ser relacionado ao emprego do vocábulo “voa” que permite uma associação com “manter-se no ar por meio de asas”, “propagar-se com rapidez”.

Dentro do contexto da piada, Fonseca (2014) associa à ideia do negro “cair da construção” à função de operário na construção civil, reconhecido por muitos como “peão de obra”, uma função que exige um trabalho exaustivo e braçal na maioria das vezes.

A piada, na concepção do autor, permite a associação de cunho racista por fazer alusão ao baixo poder aquisitivo dos negros, a partir da palavra “voa” o que o impede de usar o avião como um meio de transporte comum. Além da limitação quanto a posição no mercado de trabalho, permitindo uma interpretação voltada para a desvalorização da função desempenhada predominantemente por negros.

O texto 13

Perguntaram ao português:

-O que é um homossexual?

- É um sabão para lavar as partes.

O intuito foi que o aluno ao fazer a leitura do questionamento que introduz a piada, apresente respostas possíveis, como, por exemplo: “a pessoa que se relaciona com pessoas do mesmo sexo” ou “alguém que sente atração pelo mesmo sexo”, entre outras. Consideramos também que os discentes perceberiam, após a leitura do restante da piada, que eles não pensaram em responder dessa forma. Desse modo, a percepção da quebra de expectativa associa-se ao pensamento em outras respostas possíveis. É possível que os alunos associem ao conhecimento prévio de que o português funciona como estereótipo de ignorante nas piadas brasileiras. Porém, esperamos que os alunos percebessem como a palavra “homossexual” mantém uma relação com a ideia “aquele te se relaciona com pessoas do mesmo sexo” e “um sabão próprio para higiene dos órgãos genitais”, pois o início da palavra ‘homo’ remete

sonoramente a uma reconhecida marca de sabão “omo”, seguida da parte “sexual” o que pode ser relacionada à finalidade do sabão.

Assim, Possenti (1998) afirma que “no que se refere ao material linguístico empregado, o português da piada não respondeu à pergunta “o que é um homossexual?”, mas à pergunta “o que é um omo sexual?” (POSSENTI, 1998, p. 74). Algo possível no momento da audição, devido às semelhanças sonoras.

A piada não tem uma associação com a ideia de preconceito, nem com o racismo, que a diferencia das *piadas* apresentadas.

O texto 14

Na viagem, a mãe ajuda a filha, que está enjoada.

O homem ao lado pergunta:

- Foi comida?

- Foi, mas vai casar, responde a mãe.

O intuito foi que o aluno ao fazer a leitura do questionamento que introduz a piada, apresente respostas possíveis, como, por exemplo: “- Sim, uma carne mal passada.” ou “- Não, pois ela não se alimentou antes de sair de casa.”, entre outras. Consideramos também que os discentes perceberiam, após a leitura do restante da piada que eles não pensaram em responder dessa forma. Desse modo, a percepção da quebra de expectativa associa-se ao pensamento em outras respostas possíveis. A palavra “comida” caracteriza-se como o elemento linguístico que permite passar de um script para outro, pois, inicialmente, pode-se associar à ideia de “comida” equivalente a “alimento”,

Dentro do contexto da piada, Possenti (1998) associa à ideia de que a menina “foi comida”, expressão atribuída à mulher que teve relações sexuais com um homem. Isso caracteriza a piada como mais “leve” por não implicar um discurso tabu, a exemplo do preconceito racial.

Nota-se que todos os textos selecionados atendem aos propósitos apresentados. Com isso, o entendimento pretendido sobre o humor não fará apenas referência à função do fazer rir, já que ele também pode funcionar como um instrumento de denúncia, de reflexão quanto à visão sobre a sociedade e as relações que permeiam nela. Todavia, a expectativa consiste na identificação do humor enquanto técnica e não temática.

Após a escolha de tais piadas, construímos notas explicativas referentes a cada uma, para que os alunos pudessem estabelecer uma relação entre os textos. O objetivo foi

proporcionar o contato com o gênero que será produzido na próxima etapa, além disso, essa relação, estabelecida entre piadas e notas explicativas, já servirá como um “ensaio” para a última etapa, a execução do jogo “Cartas de humor”.

Vale frisar que o gênero piada foi utilizado como motivador para a produção textual. Assim como o gênero nota explicativa, comumente usado nos mais diversos suportes textuais, com o intuito de apresentar esclarecimentos, explicações, foi utilizado como uma ferramenta para tentar captar o entendimento dos alunos quanto às piadas lidas, já que contemplam a identificação das características que levam a construção do efeito de humor, além de permitirem práticas de tipologia textual dissertativa, promovendo assim a exposição e a argumentação de ideias.

Dessa forma, pode-se ilustrar:

QUADRO - 8 – Associação entre piada e nota explicativa – etapa III

PIADA 16	NOTA EXPLICATIVA
<p>– Por que o preto não erra? – Porque errar é humano.</p>	<p>O texto retira a condição de humano do negro, associando-os aos animais irracionais. Muitas são as piadas que enfatizam que os “pretos” fazem sempre algo de errado, contrário à lógica e aos interesses do que é estabelecido na sociedade.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Essa etapa foi finalizada com a orientação para a identificação do elemento que permite uma duplicidade de sentido, o gatilho, representado aqui como um “termo âncora”, para isso, criamos uma cruzadinha a ser completada com termo identificado.

O preenchimento da cruzadinha representa um dos momentos mais importantes da sequência, pois é a identificação do gatilho que leva a identificação do efeito de humor, ponto crucial pra a compreensão da piada, conforme atenta Possenti (2010), ao citar passos fundamentais no processo de leitura de tal gênero, “[...] isso é fundamental, e é certamente o momento em que a piada pode fracassar como texto que deve ser entendido de certa forma - é necessário que o gatilho seja “entendido””.(Possenti, 2010, p.107).

A escolha da cruzadinha, para um momento tão determinante na sequência, teve o intuito de tornar leve e prazeroso para os discentes, e assim, colher resultados mais positivos.

Salientamos assim, a motivação e o prazer como elementos necessários no processo de ensino/aprendizagem citados também por Passarelli(2012) ao fazer referência ao pensamento de Rubem Alves “A aprendizagem, deveras, vais se instaurando com a capacidade para sentir prazer, [...] o prazer da fala, [...] do riso, da piada...[...] E creio mais: que é só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender.” (PASSARELLI, 2012, p.185).

ETAPA IV

Para a quarta etapa, foram selecionadas duas piadas, seguidas de notas explicativas. O foco, desta vez, são as notas explicativas, e, para tanto, elaboramos uma tabela para análise das notas explicativas lidas. Essa atividade visa proporcionar clareza quanto aos critérios estabelecidos para a construção das notas.

Ainda nessa etapa, estabelecemos, conforme defende Passarelli (2012), a exposição dos estágios para elaboração de um texto, a escrita processual: planejamento; rascunho; revisão e reescrita; editoração. Seguida de orientação para a formação de duplas, para posterior leitura de piada e produção escrita de nota explicativa, considerando os estágios apresentados.

ETAPA V

A última etapa dependeu do material produzido pelos alunos na etapa anterior. E serviu como material para análise, verificação de como a identificação do efeito de humor funcionou como uma ferramenta para a compreensão textual. Assim, para enriquecer os dados para análise, elaboramos um barema com perguntas relacionadas a diferentes pontos trabalhados ao longo da sequência didática, como: processo de escrita, o efeito de humor, preconceito; uso de piadas em sala de aula. O objetivo foi verificar como os alunos se sentiram, o que acreditaram que aprenderam ou não, como a proposta foi recebida pelo público alvo. Trata-se, literalmente, de um *feedback*.

2.3.3 Terceira fase – Aplicação da sequência didática

Inicialmente, foi apresentada a proposta do trabalho à coordenação da escola que emitiu parecer favorável. O segundo momento foi de apresentação à turma, escolhemos um momento posterior a uma apresentação de jogos feitos por eles, pois preocupamo-nos em esclarecer que era uma atividade semelhante a que eles desempenharam, mas que exigia um grau de comprometimento, colaboração muito maior por estar relacionada ao mestrado da professora pesquisadora.

Aplicação da etapa I

Durante a aplicação da primeira etapa, os alunos se mostraram interessados e bem participativos. Encararam de forma leve a atividade “Quem sou eu?”, não tiveram dificuldades para expor opiniões a partir da observação das imagens selecionadas.

No entanto, mesmo sendo orientado que eles teriam trinta segundos para observarem a imagem e registrarem “quem” era representado, como também, que não compartilhassem com os colegas as ideias sobre as imagens apresentadas, eles teceram comentários entre si, inclusive dois alunos, um menino e uma menina, chegaram a discutir quais seriam os motivos para associar à imagem 7 a uma empregada doméstica, pois, segundo a aluno, por ser uma mulher negra, numa casa “de rico”, só poderia se tratar de uma empregada, já a menina, argumentou que esse não era um fator decisivo, já que há pessoas negras ricas, como o jogador Pelé, a jornalista Maju, a atriz Thaís Araújo, por isso, criou-se um momento de inquietação na classe, os outros alunos também queriam comentar, porém, a tranquilidade voltou a ser estabelecida após solicitação da professora, que explicou que o momento era apenas para registro individual, e posteriormente, caso assim desejassem, haveria um momento para uma discussão sobre a temática.

A partir das respostas dadas pelos alunos, compilaram-se os seguintes dados:

QUADRO 9 - Colocações dos alunos em relação às imagens apresentadas – etapa I

Imagem 2	A imagem do homem de pele clara, com vestes esportivos, correndo num lugar que aparenta ser um parque foi associada à imagem de um atleta/esportista unanimemente.
Imagem 3	A imagem de uma mulher com pele clara, vestindo uma camisa de manga longa e um avental, lavando pratos foi associada, por quinze alunos, a uma dona de casa, e cinco alunos disseram que se tratava de uma empregada doméstica, pois usa uniforme ou porque está lavando a louça, trabalhando.
Imagem 5	A imagem do homem negro, com vestes esportivos, correndo num lugar que aparenta ser um parque foi associada da seguinte forma: <ul style="list-style-type: none"> - Sete alunos registraram que se tratava de um homem atrasado; - Quatro disseram que era um homem fugindo; - Três acreditaram que era um jogador de basquete; - Dois especificaram que era um trabalhador atrasado; - Dois registraram que se tratava de um ator;

	<ul style="list-style-type: none"> - Um disse que era um empresário; - Um afirmou que era um boxeador treinando.
Imagem 6	<p>A imagem da menina pequena, de pele clara, cabelos bagunçados, chorando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 14 alunos acreditaram que ela está triste devido a: falta dos brinquedos, dos pais, perdeu-se dos pais ou perdeu a mãe; - 4 afirmam que ela está assustada; - 2 registraram que a garota foi abandonada pelos pais. <p>Breve observação:</p> <p>No momento que essa imagem foi passada os alunos teceram comentários como “tadinha, tão linda”, “olha que fofa”, “devem ter tirado algo dela”.</p>
Imagem 7	<p>A imagem da mulher negra, vestindo uma camisa de manga longa, sem avental, lavando pratos foi associada, por oito alunos, a uma dona de casa, um deles chegou a justificar sua ideia, afirmando que a mulher da foto era dona de casa, pois não estava com uniforme; doze alunos disseram que se tratava de uma empregada doméstica, um aluno comentou que se tratava de uma doméstica de uma casa de rico.</p>
Imagem 8	<p>A imagem da menina pequena, negra, cabelos arrumados, chorando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 10 alunos acreditaram que a criança foi vítima de algum tipo de violência como bullying; - 2 alunos disseram que se tratava de uma criança agredida pelos pais; - 2 alunos afirmaram que a menina foi afastada dos pais; - 2 alunos acreditaram que a menina foi injustiçada; - 1 aluno afirmou que se tratava de uma vítima de racismo; - 1 aluno disse a garota foi abandonada; - 1 aluno afirmou que a menina é vítima de preconceito; - 1 aluno acreditou que a menina realizou um sonho. <p style="padding-left: 40px;">❖ Ideias relacionadas à agressão, bullying, injustiça, preconceito, racismo foram predominantes.</p>
<p>❖ Frisa-se que as imagens 1, 4 e 9 não foram citadas nesta tabela, pois se caracterizam como distratores.</p>	

Fonte: Elaboração própria.

Chegado o momento da exposição do vídeo⁴ “Ninguém nasce racista”, foi explicado aos alunos que se tratava de um vídeo curto, que envolvia pessoas com faixa etária próxima a deles, e que era necessária muita atenção, pois eles teriam que descobrir o propósito da mensagem veiculada e ainda deveriam associar à vida deles. Os alunos mostraram-se concentrados, e muitos se emocionaram após assistirem ao vídeo.

Quando questionados sobre a importância de discutir o tema retratado no vídeo assistido e sobre as possíveis experiências associadas a questões racistas:

1) todos afirmaram que é importante discutir sobre racismo, pois se trata de uma forma de trazer uma reflexão, conscientização para algo que é errado, na visão deles;

2) dos vinte participantes, dezesseis já presenciaram alguma situação envolvendo o preconceito racial, sendo que doze vivenciaram isso na escola, e seis, fora do contexto escolar, enquanto quatro afirmaram não ter vivenciado tal situação.

3) Podemos sintetizar as concepções apresentadas pelos alunos dessa forma: É importante discutir sobre o tema racismo, pois é uma forma de conscientizar muitas pessoas que agem de forma errada, que não entendem que a cor da pele não deve ser um fator de diferença. Comentaram, ainda, que isso acontece em diferentes partes do mundo. É importante falar sobre para acabar com isso, que é algo muito grave. Ao falar sobre convidamos as pessoas a se colocarem no lugar das outras, a entenderem que é crime agredir o outro só porque a cor da pele dele é escura. Assim é importante conscientizar crianças e adultos. E como foi mostrado no vídeo, as crianças podem conscientizar os próprios adultos.

Após esse período de sensibilização e reflexão sobre o tema racismo, foi dito aos alunos que eles seriam desafiados a participarem do momento “É verdade ou mentira?”. Houve entusiasmo e atenção na realização dessa atividade. Os alunos demonstraram que entenderam genericamente como as palavras, preconceito, estereótipo, racismo e comportamento humano foram apresentadas no vídeo, além disso, eles mostraram uma associação com vivências deles, tanto na escola, em aulas de história ou fatos ocorridos com pessoas da própria turma e de outras turmas também, por exemplo.

Na parte final dessa etapa, foram entregues aos alunos as piadas selecionadas, realizada a leitura das mesmas, *a priori* individualmente, e depois, coletivamente, por voluntários da turma. Constatou-se, através da oralidade, que os alunos, considerando os fatores estabelecidos (processo de produção, recepção e circulação de piadas, como também a natureza da

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=kaWUyiMSrV0&index=1&list=RDkaWUyiMSrV0>

informação veiculada, o nível da linguagem, a situação comunicativa, o propósito, a tipologia textual predominante):

- 1) Reconhecem o gênero piada como um texto feito para gerar risadas, trata-se de algo engraçado, logo tem humor;
- 2) É um texto curto, pois se for longo perde a graça, porque dificulta o entendimento;
- 3) As piadas circulam nas rodas de conversa entre amigos, familiares, na internet nos shows de *stand up*;
- 4) As pessoas gostam de piadas, e se dizem que não gostam é porque não conseguem entender;
- 5) Os temas abordados são diversos, falam sobre a burrice das mulheres loiras, sobre políticos ladrões, baianos preguiçosos, japoneses com parte genital pequena, Joãozinho, o engraçadinho da turma, além de temas preconceituosos, como racismo e homofobia.
- 6) As piadas possuem linguagem é de fácil entendimento;
- 7) Nas piadas, contam histórias, situações diversas, logo são narrativas.

Em relação às piadas lidas especificamente:

1) A piada 1 foi considerada por 17 alunos como “sem graça”, já 3 alunos disseram que era engraçada porque falava sobre as mulheres loiras que são chamadas de burras. Ao explicarem para os colegas, deixaram claro que a loira levou muito tempo para armar um jogo e os outros alegaram que considerando o período é de dois a três anos, seis meses não pode ser considerado muito tempo. Diante dessa discussão, um aluno disse que eles não estavam entendendo que o período de dois a três anos se refere a idade, ou seja, o jogo é para crianças que tem de dois a três anos, e a loira levou muito tempo para fazer algo que é para ser fácil, já que é para criança.

2) Os alunos caracterizaram a piada como incompleta, nenhum achou graça e perguntaram se era mesmo uma piada; A professora então explicou quanto à ideia do estereótipo do português em piadas brasileiras, e então duas alunas sinalizaram que a informação no sapato era necessária para o português não calçar errado.

3) Ao falarem sobre a piada 3, 15 alunos afirmaram que a piada tem graça, já 5 não acharam o mesmo, quando a professora solicitou que expusessem o caminho traçado para chegarem a tal conclusão, 3 se manifestaram, 2 disseram que o fato da senhora entender que tinham sido duas pessoas enterradas na mesma cova era engraçado, porque isso não acontece, já 1 aluna concordou, mas acrescentou que isso só ocorreu porque a senhora não acreditava que podia existir uma só pessoa sendo político e honesto ao mesmo tempo, já que todo político é

ladrão. Daí surgiram breves comentários sobre a existência de políticos honestos, que não era certo generalizar dessa forma.

4) Com base na piada 4, 18 alunos afirmaram que não entenderam porque esse texto é uma piada, pois não acharam graça o fato de um homem não se assustar com a proximidade de uma cobra mesmo sabendo que ia ser picado. Depois que a professora atentou para a forma que a mãe era chamada pelo filho, alguns alunos disseram que era comum isso na cidade deles, mas uma aluna, imitando o sotaque baiano, disse que isso era coisa de baiano, e os outros então confirmaram, e assim, a mesma aluna chegou à conclusão que o baiano é conhecido como preguiçoso, o que foi confirmado pelos colegas, e por isso não quer levantar, mesmo sabendo que seria machucado.

Torna-se importante citar o momento em que os alunos, quando indagados se as quatro piadas lidas poderiam ser caracterizadas como preconceituosas, afirmaram que as piadas 1 e 2 são preconceituosas porque ofendem as mulheres loiras, chamando-as de burras, e que isso não é certo, pois tem loiras inteligentes também, como também, os portugueses, há pessoas burras em todos os países, logo não depende da nacionalidade. Esse pensamento foi levantado por duas alunas, mas o restante da turma concordou. Em relação as outras duas piadas, afirmaram que sobre o político não é preconceituosa, já que fala a verdade, o fato de se tornar político, ter poder, transforma o indivíduo em corrupto; já a piada 4, também não é, pois, segundo a maioria dos alunos, 9, chamar alguém de preguiçoso não é ofensivo, já 6, disseram que o termo “preguiçoso” é um xingamento, logo é ofensivo, e assim, é preconceituosa também, os outros 5 preferiram não opinar.

Diante de tal discussão, mesmo sem constar no planejamento, a professora apresentou a seguinte piada, que será apresentada novamente na etapa III, e questionou se ela poderia ser considerada preconceituosa.

– *Por que o preto não erra?*

– *Porque errar é humano.*

Todos alunos afirmaram que se trata de uma piada preconceituosa, pois usou a palavra “preto” para se referir a uma pessoa com pele escura, 4 alunas ainda acrescentaram que também é ofensivo não considerar a pessoa como ser humano devido a cor da pele dela, isso é racismo e não deve ser dito.

A fim de verificar se há circulação de piadas com teor racista nos meios em que os alunos estão inseridos, e assim provocar uma discussão sobre os mesmos pontos acima trabalhados, solicitou-se que os alunos, em casa, registrassem alguma piada que circulasse ou já tivesse sido ouvida no ambiente familiar ou comunidade em que vivem. Assim, eles foram

orientados a levarem as piadas na aula seguinte, pois seria necessário esse material para a participação de uma dinâmica surpresa. Tal solicitação trouxe certo estranhamento para alguns alunos que alegaram nunca ter ouvido nada associado a isso em casa, já outros começaram a fazer registros relacionados à atividade.

Aplicação da etapa II

As piadas solicitadas no encontro anterior foram recolhidas, dentre os dezoito alunos presentes, 15 cumpriram a atividade, 2 afirmaram que nunca tinham ouvido em casa algo do tipo, e 1 esqueceu de fazer.

É importante citar que alguns alunos optaram por pesquisar na internet, pois, segundo eles, os pais não sabiam, e por falta de tempo, não foi possível verificar com vizinhos ou amigos mais próximos, como também vale ressaltar que quatro piadas se repetem, logo, foram 10 piadas as quais podem ser visualizadas no quadro que segue.

QUADRO 10 – Piadas levadas pelos alunos

<p>1-Por que é que os pretos não gostam de chocolate preto? -Porque sempre que o comem mordem os dedos. (pai)</p>
<p>2- Por que o preto não erra? -Porque errar é humano. (mãe) (Piada também trabalhada pela professora no momento anterior à solicitação dessa atividade.</p>
<p>3- - Sabem o que Deus disse quando fez o segundo negro? - Xiii!Queimou de novo. (mãe) Variação - Xiii! Queimou outra vez! (pai)</p>
<p>4- O que é um milhão de preto na lua? - É o eclipse. (tia) Variação - O que é um negro na lua? -Um negro a menos na Terra. -O que são dois negros na lua? -Dois negros a menos na Terra. - O que são 50 negros na lua?</p>

- Um eclipse.
5- Quando o preto é bonito? - Quando ele chega atrasado ao trabalho e o chefe fala “Bunito,hein!” (internet)
6- Um dia um negro foi brincar de esconde-esconde e seus amigos pegaram ele e colocaram no escuro. (pai)
7- O que é um negro na lua? -Um negro a menos na terra. (irmão)
8-Vai um preto e um cigarro num carro. Quem vai dirigir? - A polícia. (internet)
9-Como se salva um preto que se está a afogar? -Atira-se uma âncora. (primo)
10- Qual é a coisa mais bonita do mundo? - É o arco-íris porque não tem preto. (mãe)

Fonte: Elaboração própria.

Enquanto a expectativa dos alunos aumentava, pois queriam saber como funcionaria a dinâmica surpresa, a professora informou que, para a realização efetiva da dinâmica, seria necessário que fosse apresentada uma técnica. Nesse momento, o seguinte questionamento foi lançado: “Você sabe qual a técnica responsável pelo efeito de humor em piadas?”. Dez alunos responderam que sim, disseram que basta observar o final do texto, se fosse engraçado, encontraria o humor. Já oito expuseram que não sabiam. A partir disso, a professora explicou aos alunos que chegaram perto, mas com essa concepção não se sairiam bem na dinâmica. Em seguida, os discentes então questionaram: “E como é essa técnica?”

Com base no exposto, foi apresentada a piada que segue, texto selecionado para um momento de leitura, seguido da retomada sobre os elementos predominantes nas sequências narrativas, já estudadas em outro momento; apresentação dos elementos que predominantemente constituem a estrutura composicional do gênero piada; e exposição do modelo defendido por Raskin (1985), com ênfase no caráter “surpresa”:

Piada 15

- O doutor está em casa? Pergunta o paciente com voz rouca.

Não – sussurra em resposta a jovem e bela esposa do médico. – Entre depressa.

Explicitando:

- i) A fala rouca do doente é compatível com dois *scripts*, doença (gripe) e adultério.

- ii) Os dois *scripts* opõem-se de uma forma especial. (cabem no caso, ou pelo menos, não se excluem: oposição entre real e irreal; estados normais (esperados) e anormais (inesperados);
- iii) Não se trata de uma comunicação *bona fide*;
- iv) Há um gatilho, a fala “-Entre depressa”, que permite passar de um *script* a outro.

Foi importante frisar para os alunos que a construção do efeito do humor consiste na ideia inesperada, que há caminhos que levam a tal construção.

Diante de tais pontos, a dinâmica, composta por oito rodadas, foi apresentada. Assim, os alunos foram convidados a formarem duplas, que posteriormente, participaram de um sorteio. E as duplas sorteadas participaram da primeira rodada, que consistia em ouvir a piada lida pela professora e em seguida explicar o que causou o efeito de humor. Para tanto, orientou-se que citassem o inesperado na construção dos textos, dessa forma, a dupla que respondesse primeiro continuava, e a outra passava a vez para outra dupla, escolhida pela que saiu da rodada.

Para exemplificar, a professora analisou uma piada levada pelos alunos, que por coincidência, também foi selecionada pela professora para o desenvolvimento da atividade na etapa III, trata-se da piada 7.

– *O que Deus disse quando fez o segundo preto?*

– *“Ih... Queimou de novo!”*

Explicitando:

- v) A pergunta é compatível com dois *scripts*, uma resposta positiva (esperada) e uma resposta negativa (inesperada).
 - vi) Os dois *scripts* opõem-se de uma forma especial. (cabem no caso, ou pelo menos, não se excluem: oposição entre real e irreal; estados normais (esperados) e anormais (inesperados);
 - vii) Não se trata de uma comunicação *bona fide*;
- 1) Há um gatilho, a frase “Ih... Queimou de novo!” que permite passar de um *script* a outro, o inesperado.

2) Expectativa – que fosse comemorada a criação de mais um ser humano, filho do Pai.

A primeira dupla sorteadas se negou a participar, pois não se sentia segura depois de um novo sorteio, agora com as duas duplas, teve início a dinâmica que permitiu o levantamento das informações abaixo:

3) 6 duplas identificaram o gatilho nas piadas que apresentam duas falas; já, considerando a piada que não atende a essa forma, apenas 1 dupla conseguiu;

4) 3 duplas explicaram o caminho para se chegar ao gatilho;

A dupla que iniciou a dinâmica, só saiu na última rodada, porque por mais que as outras duplas soubessem a resposta, essa foi mais rápida para sinalizar isso.

Vale salientar também que foram necessárias contribuições, explicações de como foi o caminho para chegar ao inesperado, identificado pelas duplas participantes.

Aplicação da etapa III

A etapa foi iniciada com a exibição dos símbolos que representam, na internet, as palavras like e dislike, assim cada aluno recebeu uma cartela com etiquetas com tais representações para a análise das oito piadas selecionadas. Os alunos sinalizaram para:

- a piada 1 – quatro likes
- a piada 2 – nenhum like
- a piada 3 – um like
- a piada 4 – nenhum like
- a piada 5 – dois likes
- a piada 6 – um like
- a piada 7 – seis likes
- a piada 8 – dez likes

É importante citar que os alunos criaram uma “competição”, mesmo sem receber orientação para isso. Assim, ao associarem as piadas às notas explicativas, demonstraram grande preocupação com o tempo e com a necessidade de acertar o máximo possível. Em seguida, houve a solicitação para a identificação do gatilho, seguida da entrega da cruzadinha. Antes de tal entrega, a professora informou que o preenchimento adequado da cruzadinha proporcionaria o descobrimento de uma palavra surpresa. A partir disso, alguns alunos solicitaram dicas sobre a palavra surpresa, no entanto, não obtiveram êxito, o que os deixou intrigados.

A partir de tal atividade, os dados coletados apresentaram, considerando a quantidade de acertos e erros dos 21 participantes.

QUADRO 11 – Relação entre piadas e notas explicativas / Identificação do gatilho

IDENTIFICAÇÃO DA PIADA	RELAÇÕES ADEQUADAS PIADA X NOTA EXPLICATIVA	RELAÇÕES INADEQUADAS PIADA X NOTA EXPLICATIVA	IDENTIFICAÇÕES INADEQUADAS DO ELEMENTO LINGUÍSTICO QUE CARACTERIZA O GATILHO	IDENTIFICAÇÕES ADEQUADAS DO ELEMENTO LINGUÍSTICO QUE CARACTERIZA O GATILHO
1	15	6	0	21
2	17	4	2	19
3	17	4	2	19
4	19	2	2	19
5	17	4	0	21
6	17	4	0	21
7	21	0	0	21
8	21	0	0	21

Fonte: Elaboração própria.

Os dados coletados serviram para verificar mais adiante, na seção Análise dos dados, como os conhecimentos partilhados e orientações passadas nas etapas anteriores foram de alguma forma assimilados pelos discentes. Dentro desse contexto, destaca-se a identificação do gatilho, ferramenta fundamental para o processo de compreensão da piada.

Trata-se de uma etapa em que os discentes tiveram que produzir sem a intervenção da professora.

Aplicação da etapa IV

Nessa etapa, discutiu-se sobre a representação da escrita para os alunos. Eles comentaram que é algo muito importante e difícil; importante porque praticamente tudo está relacionado à escrita, desde ações como usar redes sociais até ser aprovado na escola; difícil, pois tem que se preocupar com as regras, com a organização das ideias, a escolha das palavras. A partir disso, conforme defende Passarelli (2012), houve a exposição da escrita processual e dos estágios para elaboração de um texto: planejamento; rascunho; revisão e reescrita; editoração.

Após isso, foi apresentada uma piada, seguida de uma nota explicativa sobre a mesma, e o seguinte barema, parâmetro para a avaliação das notas:

QUADRO 12 – Parâmetro para a produção e avaliação das notas explicativas

1. Elementos da narrativa	Tempo () Lugar () Personagem () Narrador ()
	1.1 O que aconteceu?
2. O humor na piada Como acontece a “surpresa”?	2.1 Apresenta qual era a expectativa?
	2.2 O que aconteceu de inesperado?
	2.3 Qual palavra indicou o inesperado?
	2.4 Por quê?
3. Há preconceito ou não? Por quê	3.1 A piada é preconceituosa? Sim () Não ()
	3.2 Explique o porquê a piada é preconceituosa ou não.

Fonte: Elaboração própria.

Nesse momento, os alunos foram convidados a formarem duplas e a exercerem a posição de avaliadores textuais junto com a professora. Assim, verificaram como tais questionamentos, presentes no barema, podiam ser respondidos com base na nota explicativa mencionada. Em seguida, lembrados da construção do material do jogo, os discentes foram convidados a construir um “material teste”, ou seja, com base em uma piada apresentada para turma, foi sugerida, seguindo as informações apresentadas no barema, a produção de uma nota explicativa, um texto que deixasse em evidência elementos que levassem o leitor a identificar a piada em questão. Após quinze minutos, a metade da turma tinha terminado, e queriam saber qual seria a próxima etapa para construir o material do jogo. Dez minutos depois, quando todos tinham terminado, houve a socialização das ideias através de uma construção coletiva feita na lousa, o que permitiu uma breve discussão sobre: adequação do emprego de certas palavras, organização de ideias, relevância de argumentos, pontuação, acentuação, ortografia, análise quanto à adequação do texto para o jogo, assim, indagaram-se a extensão do texto, do tempo que seria levado para “o jogador” associar a nota à piada, e por isso, a necessidade de uma linguagem objetiva.

A próxima fase foi marcada pela construção da nota explicativa a ser utilizada para compor o jogo, os alunos receberam piadas diferentes que com base na prática anterior começaram a produzir, lembrados da importância de colocar as ideias iniciais num papel, ou

discutirem sobre a piada recebida, para em seguida, localizarem as informações do barema nela, e então organizarem essas ideias para a construção da primeira versão da nota. Os alunos levaram entre 25min a 45min para finalizarem tal produção.

Na aula seguinte, a professora entregou a cada dupla uma das produções realizadas no encontro anterior, expôs novamente os elementos que constituem o barema, lançou o desafio para que os alunos avaliassem a construção do colega e sugerissem formas que poderiam melhorar, se necessário, essas construções, como também, dessem um parecer sobre a inserção do material avaliado no jogo. Houve questionamentos como: “A pessoa que produziu o texto vai ter acesso a essa avaliação?”; “É preciso que os avaliadores se identifiquem?”; “Podemos atribuir uma nota?”; “A professora vai ler a avaliação feita?”.

No outro encontro, as notas produzidas foram entregues aos seus autores com as respectivas “avaliações”, comentários voltados para a melhoria dos textos. Vale salientar, que junto as observações feitas pelos colegas, a professora entregou uma avaliação feita por ela. Tal avaliação foi denominada para a turma como “recado do conselheiro” que tem como objetivo ajudar a deixar o texto produzido ainda melhor.

Nessa fase, a professora aproveitou para reforçar que todos tinham um papel muito importante para construção do jogo, e que se um não fizesse acabaria com o projeto e, por isso, toda a atenção, zelo e dedicação eram necessários para que tudo desse certo.

Assim, orientados a fazerem a segunda versão dos textos, a reescrita, alguns questionaram se precisavam refazer tudo, se o trabalho anterior seria jogado fora, se notas explicativas produzidas em sala comporiam o jogo, respeitando as letras e organização deles, e quando o jogo estaria pronto de fato. A construção dessa versão levou de 40min a 60min, apenas um aluno ficou mesmo depois do término da aula para finalizar os ajustes, levando 1h20.

No dia posterior, a professora entregou a segunda versão dos textos acompanhada de um comentário sobre a produção, parabenizando-os pelo trabalho feito até aquele momento, e sugerindo algumas reflexões sobre o texto, pois ainda era necessário certo aperfeiçoamento. Além disso, o tempo em que todos faziam os últimos ajustes também foi utilizado para conversar brevemente com cada dupla, e assim, alguns questionamentos sobre os próprios textos, intenções não tão claras puderam ser elucidadas, e a etapa concluída.

Aplicação da etapa V

Essa etapa consiste na aplicação do jogo “Cartas de humor”. Considerando a quantidade de alunos, 21, criamos quatro versões. Além disso, duas duplas, que se destacaram ao longo das atividades, foram convidadas a serem as monitoras durante a aplicação do jogo. A função delas

era observar junto a professora o cumprimento das regras do jogo e validarem junto aos colegas as associações feitas. Assim, as orientações para execução do jogo foram passadas, a sala foi dividida em quatro grupos, formados por pessoas que não trabalharam em duplas.

Vale ressaltar que o jogo tinha vinte e seis cartas, ou seja, treze pares; foi dividido em duas etapas, a primeira, em que quatro alunos, que não trabalharam juntos, formaram um grupo, totalizando quatro na turma; e a segunda etapa, em que os jogadores que tiveram o maior número de pares na primeira etapa, formaram um novo grupo. Desse novo grupo, o jogador que teve o maior número de pares, ganhou uma caixa acompanhada de uma mensagem e com vinte e um pirulitos os quais foram distribuídos entre os colegas.

Durante a aplicação do jogo, os alunos tentaram encontrar a nota explicativa construída por eles e respeitaram as regras de modo geral. Ao término, a professora entregou uma sequência de questionamentos que permitiu a coleta destes dados:

QUADRO 13 – Questionário pós atividades - Feedback

QUESTIONAMENTOS	RESPOSTAS	
1. Você acredita que a piada pode ser usada como material de estudo na escola?	SIM 20	NÃO 0
2. Você acredita que uma piada pode apresentar temas sérios?	SIM 20	NÃO 0
3. Você gostou de produzir os textos?	SIM 11	NÃO 9
4. Você se sentiu inseguro para produzir textos?	SIM 9	NÃO 11
5. Você gostou de produzir os textos em dupla?	SIM 18	NÃO 2
6. Você acredita que é importante vê a escrita como um processo?	SIM 18	NÃO 2
7. Você sabe identificar o efeito de humor em textos?	SIM 18	NÃO 2
8. Antes desse trabalho, você sabia como é construído o efeito de humor?	SIM 2	NÃO 18
9. Você gostou de avaliar o texto do colega?	SIM 16	NÃO 4
10. Você acredita que é importante vê a escrita como um produto?	SIM 6	NÃO 14
11. Você gostaria de mais atividades abordando a escrita como um processo?	SIM 15	NÃO 5

Fonte: Elaboração própria.

Com base nisso, podemos concluir que dos 20 alunos participantes nessa fase:

- 100% dos alunos acreditam no potencial da piada como texto a ser utilizado na escola como material de estudo e que tais textos veiculam também temas sérios;
- 55%, 11 alunos alegam que se sentem inseguros para produzirem textos; No entanto, 90%, 18 alunos afirmaram que gostam de produzir textos em duplas;
- 90%, 18 alunos afirmaram que a escrita numa perspectiva processual é importante, 30%, 6 deles atribuem tal característica à visão da escrita como um produto;
- 10%, 2 alunos sabiam, antes das atividades propostas, como era construído o efeito de humor; Já 90% afirmam que, após as atividades sabem identificar o efeito de humor.
- 80%, 16 alunos expressaram que gostaram de exercerem a função de avaliador do texto do colega;
- 75%, 15 alunos afirmaram que gostariam de fazer outras atividades envolvendo a escrita processual.

Na subseção seguinte, far-se-á a análise desses dados.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi desenvolvida com base nos objetivos traçados neste estudo, bem como nos dados expostos e nas produções textuais dos alunos.

Visto que a leitura não é uma atividade exclusivamente linguística, pois exige, necessariamente das pessoas que se dispõem a desenvolvê-la, conhecimentos prévios de tipos diferentes, a quantidade de conhecimentos enciclopédicos, textuais e linguísticos trazidos pelos leitores para o processo de leitura, amplia as relações necessárias para a construção de sentidos, significados. (LEFFA, 1999; OLIVEIRA, 2010)

Assim, para conhecer a caracterização do gênero piada e identificarmos quais as estratégias utilizadas para a produção do efeito de humor, analisamos: a ativação dos conhecimentos enciclopédicos e textuais nas três etapas iniciais da sequência didática.

2.4.1 Análise dos dados coletados na primeira etapa – Relação entre piadas e estereótipos.

Na primeira etapa, é perceptível que os conhecimentos prévios, mais especificamente os enciclopédicos, foram acionados, já que os vinte alunos puderam, por meio da observação das imagens, tecer visões quanto à representação de pessoas, sejam brancas ou negras, na

sociedade. Assim, eles puderam acionar os conhecimentos gerais, relacionados ao senso comum, e os conhecimentos mais específicos, em termos culturais.

Para avaliarmos os dados coletados, dentre as nove imagens expostas, consideramos os três pares, formados com base nas semelhanças quanto aos seguintes elementos, envolvendo ora pessoas brancas, ora negras: espaço, ação, expressão, vestimenta, sexo, etc.

Dessa forma, constatamos que:

QUADRO 14 – Análise dos posicionamentos quanto às imagens na etapa I

<p>Imagens 2 e 5 - Homens correndo</p>	<p>100% dos alunos, ou seja, os 20 participantes, associaram o homem de pele clara a um esportista. Em relação à imagem do homem de pele escura, isso só foi indicado por 20%, o que corresponde a 4 alunos.</p> <p>Já 45%, 9 alunos, identificaram esse homem como um trabalhador/pessoa atrasada, enquanto 20%, equivalente a 4 alunos, disseram que o homem estava em fuga. Os 15% restantes o caracterizaram como ator (2 alunos) e empresário (1 aluno).</p> <p>Essas respostas revelam uma visão diferente quanto às condições ofertadas ao homem branco e ao negro. Percebe-se que o negro ora é visto como alguém suspeito de fazer algo errado e, talvez, por isso precisa fugir, ou que está atrasado, provavelmente por não cumprir com seus compromissos de forma calma e/ou até mesmo responsável, ou ainda a ideia de trabalhador, que vive na correria, para ter melhores condições de vida. Isso remete a questões socioculturais que revelam parte do entendimento dos discentes quanto à construção do estereótipo do negro na sociedade.</p>
<p>Imagens 3 e 7 Mulheres realizando tarefa doméstica.</p>	<p>75% dos discentes, equivalente a 15 participantes, associaram a imagem de uma mulher branca à dona do lar, já 40%, 8 estudantes, fizeram o mesmo em relação a mulher negra. Enquanto 25%, 5 alunos, afirmaram que a mulher branca era empregada doméstica, 60%, 12 discentes, acharam o mesmo da mulher negra.</p> <p>Com base nessas respostas e nos comentários realizados pelos alunos em sala, constatamos que a mulher negra é vista como alguém que geralmente não tem condições de morar em uma casa, considerada pela turma, elegante, sofisticada, muito bonita, e ainda, quando está, só pode</p>

	<p>estar prestando um serviço doméstico. Torna-se importante citar que tal serviço é descrito pela turma como algo que as pessoas, que não tem grau de escolaridade elevado e condições financeiras confortáveis para sua sobrevivência, precisam fazer para ganhar dinheiro. Isso, a exemplo do que aconteceu com as imagens 2 e 5, remete a questões socioculturais que revelam parte do entendimento dos discentes quanto à construção do estereótipo do negro na sociedade.</p>
<p>Imagens 6 e 8 Crianças chorando.</p>	<p>90%, que corresponde a 18 estudantes, associaram a menina branca a uma tristeza motivada à falta de brinquedos, retirados dela por algum motivo, ou a uma fatalidade como se perder dos pais. Já em relação a menina negra, 100% do alunado acredita que a tristeza dela é motivada por questões associadas a: agressão, bullying, injustiça, preconceito e racismo. Vale citar que apenas 10%, 2 alunos, acreditaram que a menina branca tinha sido abandonada.</p> <p>Tais informações revelam que a criança negra é um alvo de agressões na concepção dos alunos e, que, provavelmente, não têm as mesmas condições ofertadas à criança branca. Constata-se que as crianças negras nem sempre tem o afeto dos pais, já que nas respostas, os discentes afirmaram que a menina tinha sido abandonada e agredida pelos próprios pais, além dos maus tratos fora do ambiente familiar. Assim, tais informações remetem a questões socioculturais que revelam parte do entendimento dos discentes quanto à construção do estereótipo do negro na sociedade.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Além disso, os vídeos, conforme apresentados na seção 3.2, também fomentaram a ativação e a construção dos conhecimentos enciclopédicos que acreditamos serem necessários para a leitura do gênero piada, porque proporcionaram uma reflexão acerca da temática, e para isso, os alunos retomaram vivências, concepções estabelecidas pelo senso comum, pelos fatores culturais. Nesse contexto, “A visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura.” (LEFFA, 1996, p. 14).

Outro fator que merece destaque é a porcentagem expressiva de alunos, 90%, que presenciaram casos de preconceito etnoracial, sendo 60%, 12 alunos, na escola, e 30%, 6 discentes, fora desse contexto. Tal experiência não motivou uma prática semelhante, pois os

estudantes se mostraram contrários a esse tipo de preconceito, e isso não ficou apenas evidente nas respostas escritas, em que eles confirmaram a necessidade de discutir, falar sobre essa temática com o intuito de proporcionar a reflexão sobre algo que não deveria acontecer, mas também pela emoção expressa por eles durante o primeiro vídeo em que crianças com faixa etária próxima a deles foram levadas a reproduzirem discursos, com teor racista, retirados da internet.

É viável apresentar algumas das respostas, fielmente transcritas, dadas ao questionamento: *“É importante discutir sobre o tema retratado no vídeo?”*

- 1) *“Sim, é importante para acabar com o racismo, eu já vi muitas vezes na escola com os negros ou da orelha grande e por isso eu acho importante discutir. (Discente 03)*
- 2) *“Sim, o vídeo repassa uma mensagem em que devemos respeitar o próximo e combater o racismo e o preconceito.” (Discente 08)*
- 3) *“Sim, porque para “pessoas” é crime fazer racismo e crime muitas pessoas se colocarem no lugar dos outros, (07)*

Tais falas nos permitem afirmar o caráter antirracista estabelecido pelos próprios alunos, que se mostraram provocados e interessados pelas informações apresentadas/discutidas.

Nessa perspectiva, encontramos respaldo em Oliveira (2010), ao falar sobre conhecimentos necessários para a escrita, afirma que “[...] diante do papel essencial dos conhecimentos prévios na leitura, um ponto que o professor precisa levar em consideração é a ideia de que os temas propostos para a escrita na escola devem ser significativos, relevantes, para os alunos” (OLIVEIRA, 2010, p.118).

Estendemos aqui essa ideia para a leitura e a escrita, pois acreditamos que os temas propostos devem por algum motivo despertar o interesse ou pelo menos o respeito dos alunos, considerando também que nossa sequência didática explora a leitura como um caminho para chegar à produção escrita, objeto de análise para a verificação da identificação do efeito de humor como um exercício de compreensão textual.

A análise das piadas, nessa etapa dedicada ao registro oral, proporcionou também uma reflexão sobre a construção de estereótipos e como isso pode ser associado ao preconceito de modo geral. Assim, as piadas selecionadas, de número 1,2,3 e 4, que exploravam o estereótipos respectivamente: “a loira é burra”, “o português é estúpido”, “o político é desonesto”, “o baiano é preguiçoso”, foram reconhecidas como preconceituosas pelos alunos, por direcionarem, de forma “negativa”, “errada”, “ofensiva”, características generalizantes a determinados grupos.

Isso evidenciou que os estudantes relacionaram as ideias sobre preconceito, estereótipo e atribuição, “sem justificativa”, de valores, comportamentos e atitudes, apresentadas no segundo vídeo.

Os alunos, ao classificarem as piadas como preconceituosas, apresentaram uma justificativa ainda que sucinta. Isso representa o que é defendido por Possenti (2010, p. 40) “[...] o estereótipo também deve ser concebido como social, imaginário e construído, e se caracteriza por ser uma redução (com frequência negativa), eventualmente um simulacro.”. O autor ainda esclarece que a ideia de imaginário pode ter um amparo no real e que simulacro é uma espécie de identidade pelo avesso, assim, um grupo oposto atribui a outro grupo uma identidade não assumida, legitimada por este. Podemos associar isso ao fato de loiras não contarem piadas em que mulheres loiras sejam consideradas burras. Dessa forma, os estereótipos assumem um papel universal sem relações concretas, reais, que os fundamente, pelo menos numa visão simplificada. Assim, as piadas que abordam estereótipos têm um caráter agressivo, como cita Possenti (2010) fazendo uma referência à classificação defendida por Freud (1905).

Constatamos também, nas respostas que seguem, que os alunos puderam refletir sobre o respeito à igualdade e a conscientização contra o preconceito.

- 1) *“Sim, para as pessoas entenderem que somos todos iguais” (Discente 01)*
- 2) *“Sim, porque o racismo é uma coisa muito grave que acontece com varias pessoas temos que se conscientizar e não cometer mais esse ato.” (Discente 04)*
- 3) *“Sim, é importante falar sobre para conscientizar crianças e adultos, e combater o racismo.” (Discente 10)*

Tais colocações dialogam com o que se estabelece pelos PCN e com o direcionamento da nossa sequência didática: “Os valores orientam as ações e possibilitam fazer juízo crítico sobre o que se toma como objeto de análise.” (PCN, 1998, p.33). Associamos isso à discussão EM que os alunos levantaram ao classificarem as piadas citadas, na seção 3.3, pois por versarem sobre diferentes estereótipos, provocaram uma mobilização de valores, seguida de análise que os fizeram entender:

- i) Unanimemente, as piadas 1 e 2, que trazem, respectivamente, a representação da loira e do português como pessoas desprovidas de inteligência, como preconceituosas, já que, segundo eles, caracterizar alguém como burro é algo ofensivo, e generalizar isso é inadequado, pois há exceções.

- ii) No entanto, ao analisarem a piada 3, que versa sobre o estereótipo do “político ladrão”, os vinte alunos, também de forma unânime, não classificaram tal piada como preconceituosa, já que acreditam realmente que a desonestidade é algo intrínseco ao ser político.
- iii) Já em relação à piada 4, que aborda a imagem do baiano associada à preguiça, houve divergências, porque, entre os vinte alunos, 9 acreditaram que não era ofensivo o termo “preguiçoso”, logo, a piada não era preconceituosa, já 6 disseram que esse termo é um xingamento, logo é ofensivo e, por isso, é preconceituosa.

Salientamos que o preconceito, em concordância com os PCN, no que concerne os temas transversais, contraria a dignidade humana, portanto, toda e qualquer pessoa, independentemente de sexo, raça, idade, religião, grau de instrução, classe social, cultura, merece respeito. (BRASIL, 1997)

Foi possível verificar a assimilação dos alunos quanto às reflexões realizadas ao longo dessa primeira etapa, quando eles, ao analisarem a piada 16, a primeira com caráter racista, teceram os seguintes apontamentos:

Piada 16

– *Por que o preto não erra?*

– *Porque errar é humano.*

1) Todos alunos afirmaram que se trata de uma piada preconceituosa, pois usou a palavra “preto” para se referir a uma pessoa com pele escura;

2) Quatro alunas, dentre os vinte alunos, ainda acrescentaram que também é ofensivo não considerar a pessoa como ser humano devido a cor da pele dela;

3) Todos consideraram o teor da piada racista e, por isso, acharam que não deve ser dito.

Nenhum aluno sinalizou que a piada era engraçada, por isso acreditamos que a ideia inicial deles, quanto à associação do humor ao que remete graça, foi colocada em processo inicial de reconstrução.

Assim, consideramos relevante apresentar a primeira piada de cunho racista após a ativação dos conhecimentos prévios estabelecidos, seguida da construção/reconstrução de saberes. Esse aspecto, segundo Oliveira (2010), é caracterizado como **atividades de pré-leitura**, uma das implicações práticas para o ensino de leitura. Tais atividades permitiram: i) a

ativação de esquemas mentais relacionados ao tema predominante nos textos, o preconceito; ii) o diagnóstico de problemas que poderiam dificultar a leitura das piadas selecionadas, como: as estratégias de construção e a intencionalidade do gênero piada.

Concluimos que, nessa etapa, a primeira da sequência didática, os alunos entenderem que as piadas podem ser vistas como representações socioculturais que funcionam, na maioria das vezes, na base de estereótipos, de discursos proibidos, não oficiais, que provavelmente não são ditos em quaisquer situações de modo explícito.

2.4.2. Análise dos dados coletados na segunda etapa – Piada: um texto narrativo.

Na segunda etapa, os conhecimentos textuais dos alunos foram ativados a partir do reconhecimento do gênero piada, sua caracterização e tipologia predominante. Nessa fase, os conhecimentos textuais foram somados aos conhecimentos enciclopédicos, acionados na etapa anterior.

Ressaltamos antes, dois fatores, a motivação e a vontade de aprender, que são evidenciados por Passarelli(2012) como elementos necessários no processo de ensino/aprendizagem. Assim, o interesse e a colaboração dos alunos ficaram bastante nítidos.

Destacamos isso devido ao cumprimento da atividade solicitada no momento final da etapa anterior, pois dos 18 alunos presentes, 15 levaram uma piada com teor racista colhida a partir da fala de familiares e, quando isso não foi possível, pesquisaram na internet, sob a justificativa de não ficarem sem participar da dinâmica anunciada no momento anterior e desenvolvida nessa segunda etapa. “Por isso, o professor deve sempre aproveitar os dados fornecidos pelos próprios alunos para servirem como fonte de suas aulas.” (OLIVEIRA, 2010, p.112). A motivação e a vontade de aprender também foram perceptíveis devido à atenção e ao comprometimento para o desenvolvimento da atividade nessa etapa.

A utilização do material trazido pelos alunos permitiu, além da motivação, a constatação de que as piadas reproduzem indiretamente discursos que já circulam de alguma forma na sociedade, no meio em que os discentes estão inseridos, conforme Possenti (1998; 2010) afirma, seção 2.1 deste estudo. Dentre as dez piadas levadas, 8 foram coletadas com os pais, ou pessoas bem próximas como tia e primo. Assim, discursos com teor racista estão inseridos de alguma forma na realidade dos alunos, e, portanto, merecem a atenção da escola.

Com base na perspectiva de um ensino pragmático de leitura, o reconhecimento do gênero e a apresentação da caracterização dele caracterizaram-se como uma estratégia de leitura significativa para a construção de sentido.

Desse modo, com base no desenvolvimento dessa etapa, ratificamos:

i) o reconhecimento das piadas como textos narrativos;

ii) o avanço quanto à identificação do efeito de humor, já que na atividade de sondagem apenas 14%, equivalente a 3 alunos, atingiram isso, e após a explicação, orientação sobre a caracterização do gênero piada e, o consequente efeito de humor, 12 alunos, ou seja 60% dos alunos.

iii) Outro avanço é que 30%, 6 alunos conseguiram explicar como chegaram a tal identificação, fato que na sondagem foi representado por 5%, 1 aluno.

No entanto, deve-se considerar que a professora a todo momento precisou dar pistas que os levaram a refletir até atingirem o objetivo, seja em relação aos elementos narrativos, à expectativa e ao inesperado. Isso mostra que os alunos não são leitores experientes e, dessa forma, o auxílio da professora foi necessário para abertura para a compreensão do gênero piada, conforme acreditam Mari e Mendes (2007), Marcuschi (2008), Oliveira (2010).

Essa ideia permite-nos afirmar que, no processo de leitura, há textos que são fáceis para alguns leitores, já para outros não, porque os conhecimentos prévios individuais e sociohistoricamente construídos são determinantes para a compreensão leitora.

2.4.3. Análise dos dados coletados na terceira etapa – Efeito de humor

Na terceira etapa, os conhecimentos acionados nas etapas anteriores foram somados aos conhecimentos linguísticos para a leitura de piadas, com posterior associação às respectivas notas explicativas e a identificação das estratégias, vistas na segunda etapa, para a identificação do efeito de humor.

Os caminhos propostos permitiram tais colocações em relação a:

1) O teor das piadas

Utilizamos como ferramenta as etiquetas, #like e #dislike⁵, que os alunos associaram às piadas: i) Considerando as seis piadas com caráter racista e os vinte alunos participantes,

⁵ As expressões *like* e *dislike* são utilizadas no Facebook, rede social usada pelos alunos participantes deste estudo, como uma forma de expressar se o usuário gostou ou não, respectivamente, das diversas publicações postadas por outrem.

observamos que foram 7 likes e 113 dislikes; ii) Considerando as duas piadas que não tinham o caráter racista, uma abordava o estereótipo do português desprovido de inteligência e a outra, a gravidez na adolescência, observamos que foram respectivamente, 6 e 19 likes e 14 e 1 dislike.

Percebe-se que as discussões acerca do tema preconceito e racismo contribuíram para o desenvolvimento da habilidade de analisar os textos lidos, visto o número baixo de likes para as piadas de teor racista e o número alto de likes para a piada que não aborda nenhum preconceito. Isso também reflete um alerta para a prática de leitura em sala de aula, segundo Oliveira (2010) ao citar Kleiman (2004)

[...] o professor deve dispensar a prática de solicitar uma opinião dos alunos sobre um assunto logo após a ‘leitura’ do texto, sem sequer ter discutido o assunto tal como ele é tratado pelo autor”. Esse alerta é importante. Apenas solicitar aos alunos que digam o que acham do texto lido não contribui em nada para o desenvolvimento de sua capacidade leitora. (KLEIMAN 2004 apud OLIVEIRA, 2010, p. 94)

Concluimos com isso que o debate ou a exposição oral em grupo não permitiram que os alunos entendessem como aceitáveis colocações de teor racista, mas alguns aceitaram tal discurso a partir da leitura de piadas. Dessa forma, a relevância de trabalhar com as piadas como objeto de análise é reforçada, “[...] as piadas são interessantes porque são quase sempre veículo de um discurso proibido, subterrâneo, não oficial, que não se manifestaria, talvez, através de outras formas de coletas de dados [...]” (POSSENTI, 2010, p. 26). Assim, acreditamos que o momento de descontração, de associação com uma linguagem típica em determinada rede social, #like e #dislike, levaram os alunos a agirem de forma espontânea, e isso é fundamental para melhor orientar abordagem de quaisquer temas em sala de aula, ou seja, funciona como um dos meios condutores para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

2) As relações estabelecidas entre as piadas e as notas explicativas/identificação do gatilho

As piadas foram consideradas como um meio para se chegar às notas explicativas, gênero a ser construído na próxima etapa. Assim, a associação entre os dois gêneros levou os alunos a identificarem quais eram as informações e intencionalidade das notas explicativas, o que os guiaram para a constatação do objetivo de leitura apresentado pela professora: identificar alternativas de compreensão compatíveis com as piadas, pois, conforme afirma Mascuschi (1998) “O texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão” (MARCUSCHI, 1998, p.242).

Com base nas relações estabelecidas entre as piadas e as notas explicativas, ressaltamos 144 adequações e 24 inadequações. Isso leva a crer que houve um bom entendimento/associação entre as piadas e as notas explicativas.

Outro fator importante se refere à disposição das informações nas notas explicativas disponibilizadas, por exemplo:

Piada 7

- *O que Deus disse quando fez o segundo preto?*
- *“Ih... Queimou de novo!”*

Nota explicativa referente à piada 7

Os sentimentos de angústia e desgosto são colocados num primeiro plano. A expressão responsável pela construção de humor mostra que a existência do negro se caracteriza como um erro.

Pode-se também entender que as pessoas brancas são representações da graça divina. Além disso, evidencia-se que Deus, mesmo sendo considerado um ser supremo, não está livre das falhas.

Percebe-se que as informações relacionadas à piada foram expostas na nota, mas a identificação dos scripts e do gatilho não estão identificados explicitamente, assim, o aluno teve que reler a piada e tentar entender e distinguir os scripts para chegar a identificação do gatilho.

Observamos, dessa forma no quadro 11, seção 3.3 i) as piadas 1, 2, 3, 5 e 6 apresentaram número de inadequações, quanto à associação com as notas explicativas, diferentes da quantidade de inadequações referentes ao gatilho; ii) exceto, a piada 4 que teve duas inadequações tanto em relação às notas, quanto aos gatilhos; iii) e as piadas 7 e 8 que não tiveram nenhuma relação inadequada, fato que chamou a nossa atenção, pois são as únicas que não apresentam teor racista.

Destarte, acreditamos que estabelecer uma temática, visando à construção do jogo proposto, foi uma forma de enriquecer o exercício de compreensão textual, pois as notas explicativas que versam sobre o mesmo tema acabam exigindo, devido à semelhança, uma maior complexidade para a associação das informações que levaram à formação dos pares.

Os alunos mostraram que entenderam a estratégia para a identificação do gatilho, mais especificamente do elemento linguístico, “âncora”, que serviu para o preenchimento da cruzadinha apresentada, visto que houve 162 acertos e apenas 6 erros. Possenti (2010) ao citar a identificação do gatilho, afirma:

Em terceiro lugar – isso é fundamental, e é certamente o momento em que a piada pode fracassar como texto que deve ser entendido de certa forma – é necessário que o gatilho seja “entendido”, vale dizer, certos detalhes da cenografia, da encenação concreta da

piada, não podem passar batidos. Por exemplo, se o gatilho se basear em uma ambiguidade, ela não pode deixar de ser percebida; se se basear em quebra de expectativa a mudança de direção deve ser instantaneamente percebida. (POSSENTI, 2010, p.107)

Com base no exposto, no processo de leitura, a identificação do gatilho, guiada pelo exercício de preenchimento da cruzadinha, foi relevante, mas acreditamos que, isoladamente, não oferece maiores evidências para a constatação da compreensão leitora, foco nesse estudo. Daí a necessidade de mais uma etapa na sequência didática.

2.4.4. Análise dos dados coletados na quarta etapa – Escrita processual

Na quarta etapa, diferentemente das etapas anteriores, a escrita foi introduzida. Assim, desenvolveram-se habilidades voltadas para: leitura e produção escrita. Todavia o foco é praticar integradamente a produção textual e a compreensão de texto.

A escrita, igualmente à leitura, não é uma atividade exclusivamente linguística, por isso, além dos conhecimentos linguísticos, são necessários os conhecimentos enciclopédicos e textuais. Oliveira (2010) afirma que caso tais conhecimentos prévios não sejam conhecidos pelo escritor, a tarefa de escrever se torna muito difícil, ou até mesmo impossível.

Como dissemos na seção 3 adotamos a concepção de escrita processual concebida por Passarelli (2012), assim, consideramos as etapas que constituem o seguinte roteiro de escrita: 1º planejamento- seleção de informações diversas com base no tema e proposta; 2º tradução de ideias em palavras – trata-se da primeira versão do texto; 3º revisão e reescrita – elaboração de segunda versão do texto com base nas orientações feitas pela professora e pelos colegas; 4º editoração – revisão final do texto, o foco é a preocupação constante dos escritores para o leitor.

Desse modo, com base nos conhecimentos acionados nas etapas anteriores, e após a discussão sobre o papel da escrita e relevância de entendê-la como um processo, foram entregues aos alunos uma piada junto a uma nota explicativa e um barema.

O barema apresenta parâmetros para o desenvolvimento do trabalho com a produção e avaliação do texto escrito: i) elementos da narrativa -1º critério – sinaliza se os elementos narrativos predominantes nas piadas foram empregados; ii) o humor na piada-2º critério – mostra se o caminho para a identificação do humor (ideias esperadas e inesperadas) foi traçado de modo consciente pelo aluno; iii) Efeito de humor na piada-3º critério – indica se a piada foi considerada preconceituosa e o porquê; iv) elementos linguísticos e elementos pragmáticos-4º

critério – representa o nível quanto ao emprego da norma padrão da língua e dos sinais de pontuação.

Frisa-se que o gênero piada foi utilizado como elemento motivador para a produção da nota explicativa.

A análise dos textos escritos ocorreu em cinco fases, a saber: versão exercitando; 1º versão; reescrita e revisão; e editoração.

A partir disso, entendemos cada fase a partir dos quadros que seguem.

QUADRO 15 - DESEMPENHO DOS ALUNOS – VERSÃO EXERCITANDO

1º CRITÉRIO: Elementos da narrativa							
	Personagem	Narrador			Fato		
Total de duplas 10	7/10	6/10			Sim	Não	Incompleto
					1/10	1/10	8/10
2º CRITÉRIO: Efeito de humor na piada							
	Expectativa	Inesperado			Justificativa do inesperado		
Total de duplas 10	6/10	5/10			3/10 *Incompleto		
3º CRITÉRIO: Preconceito							
	Piada preconceituosa			Justificativa			
Total de duplas 10	10/10			7/10 *Incompleto			
4º CRITÉRIO: Elementos linguísticos/pragmáticos							
	Norma padrão			Sinais de pontuação			
Total de duplas 10	SUFICIENTE	BOM	PRECÁRIO	SUFICIENTE	BOM	PRECÁRIO	
	6/10	4/10	0/10	6/10	3/10	1/10	
OBSERVAÇÃO: Lê-se: Precário – variados e frequentes desvios; Suficiente- alguns desvios; Bom – poucos desvios; Incompleto – forma vaga, relacionada ao critério, revela compreensão, mas não desenvolve a ideia.							

Fonte: Elaboração própria.

Na fase “Versão exercitando”,

- 1) Percebe-se que pouco mais de 50% dos alunos conseguiram apresentar a existência do narrador (7 duplas) e da(s) personagem(ns) (6 duplas), no entanto, 80% não apresentaram com clareza o fato exposto na piada em questão, sendo assim, apenas 1 aluno que equivale a 10% apresentou, essa mesma porcentagem não apresentou o fato.
- 2) Em relação ao segundo critério, pouco mais de 50% dos alunos conseguiram apresentar as ideias associadas à expectativa (6 duplas) e ao que gera o inesperado no texto (5

duplas), porém apenas três conseguiram explicar quais ideias consideraram para chegar a tais conclusões.

- 3) O terceiro critério teve 100% das indicações, ou seja, todos alunos afirmaram que a piada apresenta um caráter preconceituoso, apesar de apenas 30% justificarem tal posicionamento, ainda que vagamente.

Observemos:

Piada 7

- *O que Deus disse quando fez o segundo preto?*
- *“Ih... Queimou de novo!”*

Nota explicativa (dupla 07)

A piada apresenta um narrador e dois personagens, que são: Deus e o negro. Deus estava fazendo o segundo negro, quando falou “Ih...queimou de novo”. A o preconceito sim, porque a palavra “Queimou” se refere a um negro, e quando queima alguma coisa fica preta

Não especifica se o narrador participa ou não da situação, tal aspecto que merece maior investigação, conforme assente Muniz (2004) quando dedica em seu estudo uma breve discussão sobre a possibilidade de designar a pessoa que conta a piada como narrador, ou também o narrador como locutor, personagem, mas igualmente a ela, não iremos dedicar aqui espaço para essa discussão visto que não se constitui nosso objetivo. Na nota, há o reconhecimento de personagens. Essa nota em análise representa a única em que o fato foi apresentado, a cena foi descrita (criação do negro) em terceira pessoa, apesar de transcrever a fala de Deus presente na piada.

Observamos que os itens referentes ao segundo critério não apareceram na nota, ou seja, o foco para a nossa análise. Os elementos responsáveis pela identificação do efeito de humor permitiriam a verificação da compreensão, pois, conforme apresentado ao longo do trabalho, a produção escrita servirá como material para a verificação da compreensão leitora, em consonância com a ideia de Marcuschi (2008).

Em relação ao terceiro critério, ficou evidente que a piada foi caracterizada como preconceituosa, no entanto, a explicação é insuficiente, vaga por não desenvolver a ideia. Entendemos que há uma relação entre as palavras queimou-negro-preto para uma possível construção de sentido, mas isso não é apresentado na nota.

Os elementos linguísticos e pragmáticos atenderam ao nível bom, apenas o último parágrafo merece atenção.

A fase “**exercitando**” serviu para sondar a produção escrita dos alunos. Vejamos se os fatores discutidos nessa fase serviram para melhor orientar a identificação do efeito de humor, a organização das ideias, o nível de informatividade, entre outros fatores nas produções posteriores.

QUADRO 16 - DESEMPENHO DOS ALUNOS – 1ª VERSÃO

1º CRITÉRIO: Elementos da narrativa						
	Personagem	Narrador	Fato			
Total de duplas 10	8/10	10/10	Sim	Não	Insuficiente	
			8/10	0/10	2/10	
2º CRITÉRIO: Efeito de humor na piada						
	Expectativa	Inesperado	Justificativa do inesperado			
Total de duplas 10	5/10	6/10	6/10			
3º CRITÉRIO: Preconceito						
	Piada preconceituosa		Justificativa			
Total de duplas 10	10/10		2/10			
4º CRITÉRIO: Elementos linguísticos/pragmáticos						
	Norma padrão			Sinais de pontuação		
Total de duplas 10	SUFICIENTE	BOM	PRECÁRIO	SUFICIENTE	BOM	PRECÁRIO
	7/10	3/10	0/10	4/10	5/10	1/10

Fonte: Elaboração própria.

Na fase “1ª Versão”,

- 1) Nota-se que houve um avanço quanto à apresentação dos elementos da narrativa, 100% dos alunos conseguiram apresentar a existência do narrador (10 duplas) e 80%, da(s) personagem(ns) (8 duplas), e contrariando totalmente o que aconteceu na etapa anterior, pois 80% apresentaram com clareza o fato exposto nas piadas disponibilizadas para cada dupla, sendo assim, apenas 2 duplas, 20%, apresentaram o fato de forma incompleta, vaga, ou com cópia do material lido.
- 2) Em relação ao segundo critério, não houve alteração, assim pouco mais de 50% dos alunos conseguiram apresentar as ideias associadas à expectativa (5 duplas) e ao que gera o inesperado no texto (6 duplas), porém duplicou o número de duplas que conseguiu explicar quais ideias consideraram para chegar a tais conclusões.
- 3) O terceiro critério teve 100% das indicações, ou seja, todos alunos afirmaram que a piada apresenta um caráter preconceituoso, apesar de apenas 20% justificarem tal posicionamento.

Observemos:

Piada 12

- *Quando o preto voa?*
- *Quando cai da construção.*

Nota explicativa (dupla 07)

A piada apresenta um narrador que não faz parte da narrativa e fala como os negros voam.

E a personagem pergunta quando o negro, chamado de preto na piada voa.

Considerando essa pergunta, esperava-se como resposta, algo que estivesse relacionado a graça de um momento especial para o negro. Mas a resposta foi inesperada, porque ela foi preconceituosa.

A piada é preconceituosa, pois trata com preconceito o momento do negro, apenas devido a cor da sua pele.

Percebe-se que nessa versão os autores especificaram se o narrador participa ou não da situação, reconheceram novamente que há personagens, o fato foi apresentado, ainda que tenham afirmado que a piada “fala como os negros voam”, informação que não é validada por um leitor atento.

Observamos que os itens referentes ao segundo critério apareceram na nota, ou seja, o foco para a nossa análise. A expectativa foi apresentada claramente, já a ideia que levou ao inesperado ficou vaga.

Em relação ao terceiro critério, a piada foi caracterizada como preconceituosa, no entanto, a explicação é insuficiente, vaga por não desenvolver a ideia.

Os elementos linguísticos e pragmáticos atenderam ao nível bom, apenas o último parágrafo merece atenção.

A fase “Versão 1” mostrou avanços em relação à fase anterior quanto ao emprego dos elementos da narrativa, à organização das ideias, mas os dados sobre o critério “Humor” permaneceram, com avanço na quantidade de duplas que conseguiram explicar o caminho que traçaram para chegarem à identificação dos elementos em questão.

QUADRO 17 - DESEMPENHO DOS ALUNOS – REESCRITA

1º CRITÉRIO: Elementos da narrativa						
	Personagem	Narrador	Fato			
Total de duplas 10	7/10	9/10	Sim	Não	Insuficiente	
			8/10	0/10	2/10	
2º CRITÉRIO: Efeito de humor na piada						
	Expectativa	Inesperado	Justificativa do inesperado			
Total de duplas 10	8/10	8/10	*Completo 4/10 *Incompleto 4/10			
3º CRITÉRIO: Preconceito						
	Piada preconceituosa		Justificativa			
Total de duplas 10	10/10		7/10			
4º CRITÉRIO: Elementos linguísticos/pragmáticos						
	Norma padrão			Sinais de pontuação		
Total de duplas 10	SUFICIENTE	BOM	PRECÁRIO	SUFICIENTE	BOM	PRECÁRIO
	1/10	8/10	0/10	1/10	9/10	0/10
Lê-se: Precário – variados e frequentes desvios; Suficiente- alguns desvios; Bom – poucos desvios; Incompleto – forma vaga, relacionada ao critério, revela compreensão, mas não desenvolve a ideia.						

Fonte: Elaboração própria.

Na fase “Reescrita”,

- 1) O aproveitamento não foi tão exitoso quanto na apresentação dos elementos da narrativa, em que 90% dos alunos conseguiram apresentar a existência do narrador (9 duplas), ou seja, uma dupla a menos. 70%, da(s) personagem(ns) (7 duplas), uma dupla a menos também, e conservando o que aconteceu na etapa anterior, 80% apresentaram com clareza o fato exposto nas piadas disponibilizadas para cada dupla, sendo assim, apenas 2 alunos, 20%, apresentaram o fato de forma incompleta, vaga, ou com cópia do material lido.
- 2) Em relação ao segundo critério, houve alteração de 60%. Assim, 80% dos alunos conseguiram apresentar as ideias associadas à expectativa (8 duplas) e ao que gera o inesperado no texto (8 duplas), três duplas a mais, e 80% das duplas conseguiram explicar que ideias consideraram para chegar a tais conclusões, sendo 40% (4 duplas) de forma satisfatória e o restante, 40%, de forma incompleta.
- 3) O terceiro critério teve 100% das indicações, ou seja, todos alunos afirmaram que a piada apresenta um caráter preconceituoso, e 70% justificarem tal posicionamento, isso equivale a um aumento de 50% em relação a etapa da 1ª versão.

Observemos:

QUADRO 18 – Parâmetro avaliativo preenchido

<p>1.Elementos da narrativa É possível identificar: Narrador (X) Personagens (X) Lugar () Tempo ()</p>	<p>O texto apresenta as informações que responderiam as perguntas abaixo? - SIM, em caso de afirmação; - NÃO, para negar; - EM PARTE, apresenta de forma inconsistente, incompleta.</p> <p>1.1 O quê? SIM.</p>	<p>Observações: Muito bem! Parabéns! Faltam apenas alguns ajustes! No primeiro parágrafo, além do narrador aparecem mais elementos da narrativa? Não deixem de colocá-los.</p>
<p>2.O humor na piada *Como acontece a “surpresa”?</p>	<p>2.1 Apresenta qual era a expectativa? EM PARTE.</p> <p>2.2 O que aconteceu de inesperado? EM PARTE.</p> <p>2.3Qual palavra indicou o inesperado? NÃO.</p> <p>2.4Por quê? EM PARTE.</p>	<p>Observações: Vocês disseram que esperavam algo que estivesse relacionado à graça de um momento especial para o negro. Escrevam na nota que momento seria esse, deixem claro porque é especial. Lembrem-se de colocar a palavra/expressão que gerou o inesperado e digam o que o que de inesperado aconteceu.</p>
<p>3.Há preconceito ou não? Por quê?</p>	<p>3.1A piada é preconceituosa? SIM.</p> <p>3.2 Explica-se o porquê a piada é preconceituosa ou não? EM PARTE.</p>	<p>Observações: Para mostrar a criticidade de vocês, é preciso explicar porque a piada é preconceituosa, mas isso deve ser de forma bem clara.</p>
<p>4.Elementos linguísticos</p>	<p>4.1 As palavras estão escritas de acordo com a norma padrão? SIM.</p> <p>4.2 Os sinais de pontuação foram empregados adequadamente? SIM.</p>	<p>Parabéns! Vocês estão quase lá! Já já teremos o material para produzir nosso jogo! Estou esperando ansiosa a nota explicativa com esses pequenos ajustes.</p>
<p>5. Elementos pragmáticos.</p>	<p>5.1A nota explicativa foi destinada à confecção de um jogo educativo? SIM.</p>	<p>Confio em vocês! Abraços!</p>

Fonte: Elaboração própria.

Conforme orienta Passarelli (2012), na etapa da reescrita, o aluno deve receber do professor, além dos apontamentos das inadequações, a indicação de possibilidades para resolvê-las. Além disso, tal autora indica o *feedback* colaborativo como uma possibilidade de favorecer, através da assistência e cooperação entre o aprendizes, o progresso dos envolvidos. Conforme também afirma Ramos (2015)

Ao validarmos a ideia de que um texto carece de um leitor, parece-nos compreensível o fato de um aluno, em geral, sentir necessidade de mostrar o seu texto aos amigos e, claro ao seu professor. Por isso, é bastante positiva a ideia de um intercâmbio de textos, não só para o produtor de textos, mas também para os leitores, que têm a oportunidade de desenvolver sua capacidade crítica sobre um dado assunto, por meio do contato com outros textos. (RAMOS, 2015, p.22)

Nesse contexto, o *feedback* colaborativo deve servir como mais um caminho, dentro do processo de escrita, para o aprimoramento da construção textual e, por conseguinte, uma melhor versão final do texto. A avaliação da produção textual é entendida aqui como uma possibilidade

de estabelecer um diálogo entre autor e o “revisor” que tem como objetivo maior avaliar em função da possibilidade e da clareza para a produção do sentido almejado dentro de determinado contexto. (ANTUNES, 2006)

No entanto, verificamos que dentre os dez *feedbacks*, apenas um se aproximou do que entendemos como avaliação necessária nesse processo. Os alunos apontaram os erros, ou apenas afirmaram se atendia ou não aos parâmetros do barema, utilizados no momento da produção textual, e se preocuparam em apresentar a forma correta, ou pelo menos, a que eles acreditam, ou inserir comentários com o objetivo de mostrar melhorias para o texto dos colegas.

Dessa forma, eles apenas reproduziram o modelo de avaliação ao qual estão acostumados a ver, a passar, pois segundo Antunes (2006), em geral, no trabalho de avaliação do texto escrito do aluno, os professores têm priorizado tal modelo. Reforça-se assim a importância dos conhecimentos prévios para a produção escrita também.

Então, os *feedbacks* produzidos pelos alunos serviram para fomentar a reflexão dos colegas a partir dos apontamentos dos erros, e também serviram como material para a professora acompanhar o entendimento deles. Assim, ao avaliar o texto do colega, o “avaliador” também produz um material que pode ser utilizado pela professora para avaliá-lo, como afirma Passarelli (2012), o feedback trata-se de uma possibilidade de progressão da turma.

Observemos a nota explicativa apresentada na fase “1º versão” após as orientações dessa fase de reescrita:

Piada 12

- *Quando o preto voa?*
- *Quando cai da construção.*

Nota explicativa (Dupla 07)

A piada apresenta um narrador que não faz parte da narrativa e apresenta também um personagem.

E o personagem pergunta quando o negro, chamado de preto na piada voa.

Considerando essa pergunta, esperava-se como resposta, algo que estivesse relacionado a graça de um momento especial para o negro, especial porque ele estava voando em um avião ou em algo que ele desejava. Mas a resposta foi inesperada, a palavra “cai” gerou o inesperado e aconteceu uma resposta preconceituosa inesperada.

A piada é preconceituosa porque trata com preconceito e tristeza o momento especial do negro, apenas devido a cor da sua pele.

Percebe-se que na reescrita os autores tentaram atender a todas orientações da professora:

- 1) acrescentaram, no primeiro parágrafo, a existência do personagem;
- 2) especificaram, no terceiro parágrafo, a que o termo “especial” se refere;
- 3) apresentaram o termo “cai” como gerador do inesperado e explicaram tal escolha;
- 4) acrescentaram informações, no último parágrafo, na tentativa de explicar o porquê da piada ser preconceituosa na visão deles.

A ideia do inesperado que estava vaga na primeira versão do texto, ainda continua na reescrita, agora num menor grau, pois se subentende que eles localizaram no gatilho “- *Quando cai da construção.*” a palavra “cai” que eles acreditam que é geradora do inesperado na piada. Esse pensamento pode ter sido direcionado pela atividade realizada na terceira etapa da sequência, em que eles tiveram que extrair do gatilho um termo “âncora” para completar a cruzadinha. No entanto, a apresentação da palavra “cai” sem nenhuma explicação, permite-nos afirmar que eles identificaram o gatilho, mas não interpretaram o texto. Isso é reafirmado no último parágrafo do texto, pois a explicação que justifica a caracterização da piada como preconceituosa continua vaga, já que não há uma relação com um contexto em que a ideia apresentada na piada estabeleça algum sentido. Esperávamos que, conforme apresentado na seção 3.2, a dupla associasse a quebra de expectativa que eles identificaram na palavra “cai”, elemento linguístico que permite passar de um script para outro, pois, inicialmente, pode-se associar à ideia de “cair” equivalente a desabar, ir a terra, ter uma queda. Isso também pode ser relacionado ao emprego do vocábulo “voa”, que permite uma associação com “manter-se no ar por meio de asas”, “propagar-se com rapidez”.

Assim, para explicar essa piada os alunos poderiam remetê-la aos acidentes de trabalho que ocorrem na construção civil, denunciando a falta de segurança existente nesse ramo de atividade. Dentro do contexto da piada, Fonseca (2014) associa à ideia do negro “cair da construção” à função de operário na construção civil, reconhecido por muitos como “peão de obra”, uma função que exige um trabalho exaustivo e braçal na maioria das vezes.

A piada, na concepção do autor, permite a associação de cunho racista por fazer alusão ao baixo poder aquisitivo direcionado aos negros, a partir da palavra “voa”, o que o impede de usar o avião como um meio de transporte comum. Além da limitação quanto à posição no mercado de trabalho, permitindo uma interpretação voltada para a desvalorização da função desempenhada predominantemente por negros.

A fase “reescrita” mostrou avanços nos critérios referentes à identificação da construção do efeito de humor e à ideia de preconceito. Houve um aumento na quantidade de duplas que

conseguiram explicar o caminho que traçaram para chegarem à identificação dos elementos em questão, bem como justificarem a caracterização da piada como preconceituosa.

QUADRO 19 - Desempenho dos alunos – revisão e editoração

1º CRITÉRIO: Elementos da narrativa						
	Personagem	Narrador	Fato			
Total de duplas 10	9/10	10/10	Sim	Não	Insuficiente	
			9/10	1/10	0/10	
2º CRITÉRIO: Efeito de humor na piada						
	Expectativa	Inesperado	Justificativa do inesperado			
Total de duplas 10	9/10	9/10	7/10 *Incompleto 3/10			
3º CRITÉRIO: Preconceito						
	Piada preconceituosa		Justificativa			
Total de duplas 10	10/10		7/10			
4º CRITÉRIO: Elementos linguísticos/pragmáticos						
	Norma padrão			Sinais de pontuação		
Total de duplas 10	SUFICIENTE	BOM	PRECÁRIO	SUFICIENTE	BOM	PRECÁRIO
	1/10	9/10	0/10	1/10	9/10	0/10

Fonte: Elaboração própria.

Na fase “Revisão e Editoração”, a atenção dos estudantes foi direcionada pela professora para os leitores dos textos deles, ou seja, os jogadores do jogo “Cartas de humor”. Assim, ao receberem o papel para “passar a limpo”, alguns rejeitaram a ideia de escrever, pois as letras não eram suficientemente bonitas para compor um jogo. Após a explicação de que todo material escrito seria digitado, com o intuito de preservar o sigilo quanto à autoria, a atividade foi retomada.

Passarelli (2012) explica que o processo de editoração permite que o produtor revise o texto novamente e faça se preciso for outras alterações. A releitura, não tão bem vista por muitos dos alunos, foi realizada e a professora aproveitou o momento para fazer cada dupla refletir sobre pontos que ficaram em aberto. O propósito foi verificar através da oralidade se os alunos não tinham registrado na nota explicativa algumas informações por não se atentarem à escrita ou porque não entenderam mesmo.

Com base nos três primeiros critérios presentes no barema, conforme feito nas fases anteriores:

- 1) A apresentação dos elementos da narrativa: 100% dos alunos conseguiram apresentar a existência do narrador (10 duplas), 90%, da(s) personagem(ns) (9 duplas), 90%

apresentaram com clareza o fato exposto nas piadas disponibilizadas para cada dupla, sendo assim, apenas um dupla, 10%, apresentou o fato de forma incompleta, vaga, ou com cópia do material lido.

- 2) Em relação ao segundo critério, houve alteração de 10%. Assim 90% dos alunos conseguiram apresentar as ideias associadas à expectativa (9 duplas) e ao que gera o inesperado no texto (9 duplas), uma dupla a mais. E 100% das duplas conseguiram explicar quais ideias consideraram para chegar a tais conclusões, sendo 70% (7 duplas), um aumento de três duplas, de forma satisfatória e o restante, 30%, de forma incompleta, equivalente a três duplas.
- 3) O terceiro critério teve 100% das indicações, ou seja, todos alunos afirmaram que a piada apresenta um caráter preconceituoso, e 70% justificarem tal posicionamento, mesma quantidade da fase de reescrita.

Observemos a nota explicativa apresentada na fases “1º versão” e “Reescrita” após as orientações dessa fase de editoração:

Piada 12

- *Quando o preto voa?*
- *Quando cai da construção.*

Nota explicativa (Eduardo e Wesley) – Versão final

A piada apresenta um narrador que não faz parte da narrativa e apresenta também personagens que estão tendo uma conversa. E um dos personagens pergunta quando o negro, chamado de preto na piada, voa.

Considerando essa pergunta, esperava-se como resposta, algo que estivesse relacionado à graça de um momento especial para o negro, especial porque ele estava voando em um avião ou em algo que ele desejava. Mas a resposta foi inesperada, a palavra “cai” gerou o inesperado e aconteceu uma resposta preconceituosa, inesperada.

A piada é preconceituosa porque trata com preconceito e tristeza o momento especial do negro, apenas devido a cor da sua pele.

Percebe-se que a dupla não fez nenhuma associação com o contexto do negro na sociedade, seja em relação à possível dificuldade de ter acesso ao avião enquanto meio de transporte, seja, visão do negro trabalhador comum nas construções civis que podem não apresentar as condições de trabalho ideais para a segurança dos trabalhadores.

Na fase da editoração, momento de ajustes finais, dentre algumas indagações, a dupla foi questionada: i) “Por que a palavra “cai” direciona a ideia do inesperado?” Resposta: “Porque quando a pessoa cai se machuca, a direção é o chão, e a pergunta é quando voa, voar é para cima, longe do chão.”; “Por que o negro estava na construção?” Resposta: “Porque estava

trabalhando”. E quando questionados se gostariam de acrescentar algo no texto produzido, disseram que não, bem como todos os colegas. Deduz-se que os alunos já estavam cansados e tudo que queriam era jogar, ter acesso ao jogo “Cartas de humor”, elemento motivador de todo o processo, conforme assegura Passarelli (2012) “Assim é pertinente que o professor deixe claro o que se pretende fazer com o produto final. Haverá situações em que o texto não sairá da classe, mas sempre é aconselhável que pelo menos, outros estudantes venham a lê-lo.” (PASSARELLI, 2012, p.168)

Ressalta-se que o gênero piada foi utilizado como um gênero motivador, pois, dentre outros motivos já apresentados na seção 2.1, tem em sua composição obrigatoriamente a técnica para a construção de efeito de humor, elemento essencial neste estudo. Assim, verificar como a identificação do efeito de humor pode funcionar enquanto exercício de compreensão textual nos direcionou ao que Possenti (2010) sugere como passos fundamentais para ler uma piada, ainda que as ações dos leitores possam variar:

1º Identificar/Reconhecer a circunstância enunciativa, situar o texto em um campo, ou seja, o leitor deve estar ciente que está lendo uma piada;

2º Caracterizar o gênero piada – predominantemente narrativo, *scripts*, fator surpresa.

3º Entender o gatilho, certos detalhes da cenografia, etc.

Segundo Possenti (2010), o terceiro passo é mais que fundamental, pois se trata do momento em que a piada pode fracassar como texto que deve ser entendido de certa forma, ou seja, é o ponto principal para o estabelecimento da compreensão textual, a compreensão da piada.

Desse modo, a composição do gênero piada segundo Raskin (1987) coaduna essa ideia: “Todo o efeito de humor é decorrente de que o enunciado do primeiro interlocutor tem um foco e a resposta é dada como se ele tivesse um outro.” (POSSENTI, 1998, p.56). O que direcionamos na nossa análise como: expectativa, o que se espera que aconteça, trata-se de algo aceitável, comum; inesperado, o que não se espera que aconteça, trata-se de algo, “inaceitável” por ferir as regras de convívio social, incomum.

Quanto à compreensão:

Para compreender qualquer piada é necessário “mover-se” de certa forma no texto. Tomemos o caso da piada⁶ do banqueiro e de seu amigo, mencionada anteriormente. Para compreender aquela piada, é preciso dar-se conta de que, para o banqueiro, “tomar “quereria dizer “ingerir”, enquanto para seu amigo quereria dizer ‘apossar-se’. O leitor deve “sacar” isso para compreender a

⁶ Diálogo de bêbados em fim de festa

- Escuta, Godói! Não é melhor a gente tomar um táxi?

- Nada, obrigado (hic!). Hoje eu não quero misturar mais nada.

piada. Interpretar seria descobrir nesse texto uma certa visão das atividades bancárias, em especial aquela que supõe que os banqueiros cobram muito caro por seus serviços. (POSSENTI, 1998, p.40)

Destarte, para verificarmos como o efeito de humor pode funcionar enquanto exercício de compreensão textual, no caso a compreensão do gênero piada, considerando os elementos necessários para ler e compreender uma piada, estabelecemos como foco os dois primeiros critérios do barema trabalhado em toda etapa 4 da sequência didática e retomado para direcionar a análise deste estudo. Assim, o primeiro critério, elementos da narrativa e o segundo, efeito de humor nas piadas, serviram para analisarmos nas notas explicativas produzidas pelos alunos como se deu a compreensão.

No quadro 20 a seguir estão dispostos os dados discutidos ao longo desta análise sobre os critérios mencionados. Para melhor entender como se deu o processo de compreensão criamos três categorias:

- i) A primeira, AP, representada por informações apresentadas, mas que não são explicadas. Nessa categoria também enquadramos cópias de trechos das piadas.
- ii) A segunda, E-, explica, ainda que de forma vaga. Nessa categoria, os conhecimentos enciclopédicos são notadamente acionados, porém não são desenvolvidos, nota-se certa compreensão.
- iii) A terceira, E+, explica, revela produção de sentido coerente com o contexto. Nota-se que os conhecimentos enciclopédicos foram acionados e reorganizados com base nos dados apresentados nas piadas, há compreensão.

QUADRO 20- Desempenho geral dos alunos

ELEMENTOS DA NARRATIVA							
ATENÇÃO: Os números dispostos neste quadro equivalem à quantidade de duplas.							
VERSÕES	Personagem		Narrador		Fato		
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	E+	E-	NÃO
Versão – exercício	7	3	6	4	1	8	1
1º Versão	8	2	10	0	8	2	0
2º Versão-Reescrita	7	3	9	1	8	2	0
3º Versão- Revisão/Editoração	9	1	10	0	9	1	0
DESEMPENHO GERAL DOS ALUNOS – EFEITO DE HUMOR NA PIADA							
VERSÕES	Expectativa	Inesperado	Justificativa do inesperado				
			AP	E-	E+		
Versão – exercício	6	5	3	3	-		
1º Versão	5	6	-	4	6		
2º Versão-Reescrita	8	8	-	5	5		
3º Versão- Revisão/Editoração	9	9	-	3	7		
Lê-se: AP: Apresenta, mas não explica E-: Explica, ainda que de forma vaga, revela compreensão. E+: Explica, revela produção de sentido coerente com o contexto SIM- Consta no texto NÃO – Não consta no texto. OBS: Em relação à justificativa do inesperado, na <i>Versão-exercitando</i> , houve 4 duplas que não apresentaram nenhuma justificativa.							

Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se que as informações apresentadas ao longo da análise são reafirmadas com esse quadro resumidor, considerando:

1) Os elementos da narrativa

Aparecem de forma ascendente em cada versão, exceto na 2ª versão, em que aparece uma oscilação mínima se comparada à 1ª versão. Quanto à apresentação do fato, dentre as 40 possibilidades de respostas, a categoria E+ se destaca com 26 indicações, contra 13 da categoria E-, e 1 ocorrência que indica que não houve apresentação do fato na nota explicativa construída.

Salientamos a diferença entre as indicações relativas à apresentação do fato na versão-exercício (8E-) e na 1ª versão do texto (8E+), houve uma inversão, que se manteve na 2ª versão e ascendeu na última (9E+ e 1E-), atestando que à medida que foram desenvolvidas as etapas, melhor rendimento os alunos apresentaram.

2) O efeito de humor

Foi extraído das notas explicativas a partir da identificação da ideia esperada, a expectativa após a leitura das informações iniciais, e da ideia inesperada, a situação surpresa que indica a quebra de expectativa no final da piada.

Além da justificativa, ou seja, o caminho traçado pelo aluno para chegar ao inesperado que provoca o efeito de humor. Observa-se que houve um equilíbrio entre as duas primeiras fases e entre as duas últimas. Assim, constatou-se que a versão-exercício, criada para familiarizar o aluno com as informações, intencionalidade, composição, não foi determinante para a 1ª versão, já que a quantidade de indicações permaneceu, mas atividade de reescrita foi importante para a construção de sentido quanto ao reconhecimento dos scripts.

A justificativa do inesperado equivale a uma parte fundamental para a certificação da compreensão leitora, pois nela os estudantes evidenciaram como entenderam o gatilho, é, nessa parte, que o entendimento da piada pode falhar e, por conseguinte, a compreensão. Constatamos que, dentre as 40 possibilidades de respostas, a categoria E+ se destaca com 17 indicações, contra 14 da categoria E-, e 3 AP. Assim, verificamos que na versão-exercício, 40% não apresentou nenhuma justificativa e, das que foram registradas, nenhuma ocupou a categoria E+, ou seja, revelou produção de sentido coerente com o contexto.

No entanto, esse quadro é logo modificado na fase 1ª versão, isso mostra que houve assimilação das informações passadas na fase versão-exercício em que a atividade foi realizada com um texto igual para todas as duplas, lembrando que as versões realizadas, após a versão-exercício, permitiram o trabalho com o mesmo texto, sendo que cada dupla ficou com um texto diferente.

A fase de editoração, que se caracterizou como uma revisão da reescrita, foi determinante para a reflexão e entendimento dos alunos, dessa fase houve um aumento de 20% na categoria E+.

O resultado mostra que 100% dos alunos conseguiram identificar o efeito de humor, sendo 30% na categoria E- e 70% na categoria E+.

Destarte, percebe-se que a atividade proporcionou uma ascensão gradativa quanto à compreensão textual.

Vejamos quando comparados os dados coletados na sondagem e os dados coletados no final da sequência.

QUADRO 21 - Desempenho dos alunos – sondagem/final- humor na piada

VERSÕES	Inesperado (GATILHO)	Justificativa do inesperado
Versão - Sondagem	15% - equivale a 3 alunos	5% -equivale a 1 aluno (Categoria E-)
Versão-final	90% - equivale a 18 alunos	70% - Equivale a 14 alunos. (Categoria E+)

Fonte: Elaboração própria.

A construção do humor no gênero *piada* depende de técnica, na forma, e não num conteúdo. (TRAVAGLIA, 1990; POSSENTI, 1998; RASKIN, 1987; FREUD, 1905), conforme citado na seção 2. Dessa forma, por meio da descrição de chaves linguísticas, nota-se a necessidade de transformar o que aparentemente é suscetível de uma só interpretação em ambíguo. "Em outras palavras, fazer humor é basicamente produzir um equívoco, ou, melhor, desnudar um equívoco possível." (POSSENTI, 1998, p. 126).

Em consonância a tal ideia, retomamos a teoria da incongruência, seção 2, apresentada por Romão (2001), que explica a construção do humor a partir de uma quebra de expectativa, ou seja, espera-se algo, convencionalmente direcionado, no entanto, o que de fato ocorre é surpreendente, inesperado ou, até mesmo, considerado inadequado por contrariar as regras socialmente estabelecidas.

Esse caminho foi percorrido pelos discentes na sequência didática aplicada, pois, a partir da leitura das *piadas*, foram conduzidos a refletirem sobre as expectativas que as chaves linguísticas puderam permitir, com base nos conhecimentos prévios deles, em seguida, identificarem outra chave linguística, o gatilho, que os fizeram encontrar uma “nova” construção de sentido, inesperada num primeiro plano.

Assim, o quadro acima demonstra que, numa comparação entre os dados coletados antes e depois da aplicação da sequência proposta, houve uma ascensão quanto à identificação do gatilho, pois dentre os 21 participantes, o número de alunos saiu de 3 para 18, uma diferença equivalente a 75%, a nosso ver, algo exitoso. Em relação à explicação para alcançar tal identificação, os dados também apresentam um crescimento, já que: i) no momento da sondagem, apenas 1 aluno explicou, revelou uma compreensão acerca do “como” chegou ao ponto determinado, mesmo que isso tenha ocorrido de forma vaga; ii) no momento final, 14 alunos explicaram, revelaram a produção de sentido coerente com o contexto. Isso equivale a um aumento de 65% no grau de compreensão dos discentes.

“Para compreender qualquer *piada*, é necessário “mover-se” de certa forma no texto” (POSSENTI, 1998, P.40). Esse movimento corresponde à identificação do gatilho junto ao sentido equívoco constituinte do efeito de humor, ou seja, “na medida em que apontam para a contradição (incongruência), estes elementos são ambíguos (no sentido de equívocos, incertos, vagos)” (ROMÃO, 2001, p.33). Desse modo, os discentes, ao explicarem como chegaram à identificação do inesperado, atingem o campo da interpretação.

Com base nisso, constata-se que a identificação do efeito do humor funcionou como um exercício norteador para a prática de escrita numa abordagem processual que serviu como

objeto de análise do processo de compreensão que se mostrou ascendente, quando comparadas a versão inicial e a final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As expectativas foram grandes ao traçarmos os objetivos para o desenvolvimento deste estudo. Afinal, o desejo de direcionar uma prática docente pautada num ensino de Língua Portuguesa contextualizado, dinâmico e atrativo, que se caracterize como um caminho para proporcionar aos discentes uma forma de inserção e ação no mundo que os cerca, a nosso ver, não é nada fácil. Assim, temos a consciência que o caminho é longo e, por isso, decidimos iniciar.

Assim, a habilidade de identificar efeitos de humor em textos variados, presente nos descritores da Prova Brasil, direcionou um olhar mais atento para uma ferramenta pouco clara para o trabalho no ambiente escolar, a compreensão textual. Visto que a caracterizamos como uma atividade interativa complexa que exige uma relação entre conhecimentos mobilizados no texto e fora dele, vivências, ações num movimento com interação, foi planejada uma sequência didática pautada na prática de leitura e escrita que se caracteriza como parte metodológica do Caderno Pedagógico, foco do nosso trabalho.

Constatamos que tais habilidades, conforme visto na seção 3.2, são atividades que não são exclusivamente linguísticas, pois tanto para ler quanto para escrever foram necessários conhecimentos prévios, principalmente os enciclopédicos e textuais. Dessa forma, em consonância com a concepção de leitura adotada, consideramos como essenciais, para o processo de desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, os diferentes tipos de conhecimentos prévios: os linguísticos (semânticos, sintáticos, morfológicos, fonológicos e ortográficos), os enciclopédicos (pautados na experiência de vida, no senso comum, na cultura), os textuais (acerca de textualidade, dos tipos e gêneros textuais), além dos afetivos (preferências por determinados tópicos, motivação, etc) (LEFFA, 1999; OLIVEIRA, 2010).

Provocar a motivação e o interesse nas aulas de Língua Portuguesa caracterizou-se aqui como outro desafio que impulsionou a necessidade de trazer novas roupagens para uma esfera muito rica, apesar de ser pouco explorada: a esfera escolar. Dessa forma, a partir da observação do que estava acontecendo na escola e fora dela, junto à necessidade de promover o envolvimento autêntico dos interlocutores em verdadeiras situações de interpretação, optamos pelo trabalho com o gênero *piada*, pois almejamos a uma análise e a uma reflexão crítica a partir de fatores que fazem parte da realidade que os cerca.

Desse modo, salientamos o valor social das piadas, pois funcionam em sua maioria na base de estereótipos, tratam muitas vezes de temas socialmente controversos, como também veiculam discursos não explicitados correntemente na sociedade. Isso permite o envolvimento

autêntico dos interlocutores em verdadeiras situações/textos de interpretação (POSSENTI, 1998).

Ressalta-se que este estudo se preocupou com habilidades específicas do ensino de Língua Portuguesa atreladas ao valor social que contribuíram, a nosso ver, para fomentar a formação cidadã dos alunos.

Com isso, o entendimento pretendido sobre o humor não fez apenas referência à função do fazer rir, já que ele também pode funcionar como um instrumento de denúncia, de reflexão quanto à visão sobre a sociedade e as relações que permeiam nela. Assim, o propósito consistiu na identificação do humor enquanto técnica e não temática. Isso possibilitou a utilização do gênero *piada* enquanto peça textual em que foram extraídos os elementos linguísticos necessários para a construção do efeito de humor, conforme assenta Raskin (1987).

Nesse contexto, estabeleceu-se como objetivo geral deste trabalho: verificar como a identificação do efeito de humor pode funcionar enquanto exercício de compreensão textual. Com o propósito de atingir esse objetivo, estabeleceram-se como objetivos específicos: i) conhecer a caracterização textual do gênero *piada*; ii) identificar quais são as estratégias utilizadas para a produção do efeito de humor; iii) desenvolver prática de produção textual, que funcionará aqui como uma ferramenta a serviço da compreensão leitora.

Para atingirmos o conhecimento da caracterização textual do gênero *piada*, mais especificamente o trabalho com *piadas* com teor preconceituoso, *racista*, e para a identificação de estratégias utilizadas para a produção do efeito de humor nesse gênero, estabelecemos:

- 1) Na primeira etapa da sequência, que priorizou a ideia de leitura como um processo, assim, o primeiro passo foi ativar os conhecimentos enciclopédicos sobre a temática levantada: *o racismo*. Assim, **a análise** das imagens que evidenciaram ora pessoas brancas, ora negras em situações semelhantes, junto à exposição dos vídeos e à reflexão de vivências relacionadas ao tema proposto revelaram como os discentes, considerando questões socioculturais, entendem, de certa forma, a construção do estereótipo do negro na sociedade. Além disso, a discussão provocada pelos vídeos permitiu que os alunos externassem um posicionamento contra atitudes preconceituosas, estabelencendo dessa forma, um cunho antirracista. Salientamos, ainda, que a ativação dos conhecimentos enciclopédicos possibilitou a criação de um campo de observação da realidade da turma, pois os comentários tecidos por eles denunciaram práticas preconceituosas na esfera escolar, como também fora dela. Nesse contexto, “A visão da realidade provocada pela presença do texto depende da

bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura.” (LEFFA, 1996, p. 14). Portanto, ativação dos conhecimentos prévios são essenciais para a leitura (OLIVEIRA, 2010).

- 2) Ainda na primeira etapa, a análise oral das piadas proporcionou também uma reflexão sobre a construção de estereótipos e como isso pode ser associado ao preconceito de modo geral. Os alunos relacionaram as piadas que versavam sobre diferentes estereótipos às ideias sobre preconceito, estereótipo e atribuição, “sem justificativa”, de valores, comportamentos e atitudes, apresentadas no segundo vídeo. Em consonância com os PCN, percebemos, a partir da participação dos discentes que a ativação de valores como respeito, solidariedade, justiça, nortearam posicionamentos e possibilitaram a construção de um juízo crítico sobre as piadas analisadas. Tais atividades serviram para auxiliar os alunos na fase que antecede a atividade de leitura, considerada por Oliveira (2010) e Mari e Mendes (2007) como necessária para o reconhecimento do gênero a ser trabalhado, *piada*; a ativação de esquemas mentais de acordo com as piadas lidas e o diagnóstico que a professora-pesquisadora pode fazer quanto às estratégias de construção e à intencionalidade do gênero.
- 3) Na segunda etapa, com base na perspectiva de um ensino pragmático de leitura e na valorização das piadas levadas pelos alunos, os conhecimentos textuais foram ativados a partir do reconhecimento do gênero piada, sua caracterização e tipologia predominante, conforme defende Raskin (1987). Isso se caracterizou como uma estratégia de leitura significativa para a construção de sentido, já que, conforme dados expostos na seção 3.4.2., houve: i) um avanço quanto à identificação da tipologia predominante, a narração; ii) a identificação do elemento/expressão responsável pelo efeito de humor, o gatilho, também foi mais facilmente realizada; iii) o fator surpresa, até então desconhecido pela maioria, conforme exposto na seção supracitada, foi reconhecido como a principal ferramenta para a identificação do efeito de humor. Notou-se que a estratégia de mostrar a relação entre o gatilho e a quebra de expectativa, a qual gera o inesperado, facilitou o entendimento da piada e, conseqüentemente, a identificação do efeito de humor; iv) maior quantidade de alunos que conseguiram explicar como chegaram a tais identificações.

Assim, ainda que a participação da professora-pesquisadora tenha auxiliado durante todo o processo, o rendimento dos discentes foi satisfatório, pois esses três passos mostraram que os alunos passaram por um processo, conforme orientam Oiveira (2010) e Mari e Mendes (2007), para conhecer a caracterização do gênero piada. Concluímos que as duas primeiras etapas da sequência direcionaram os alunos a entender que as piadas podem ser vistas como representações socioculturais que funcionam, na maioria das vezes, na base de estereótipos, de discursos proibidos, que provavelmente não são ditos em quaisquer situações de modo explícito e que, ao propagar piadas, um dos caminhos é refletir sobre como quaisquer temas estão sendo evidenciados. Trata-se de uma reflexão crítica que pode ser estendida às mais diversas situações.

Já o conhecimento da caracterização do gênero trabalhado permitiu o reconhecimento da intencionalidade textual e abriu o caminho para a identificação do efeito de humor, o qual foi dividido em três fases: a expectativa, o que se espera do texto, seguido do gatilho, gerador do inesperado, e a explicação do sentido duplo provocado, ou seja, um sentido previsível e um inesperado.

A terceira etapa da sequência didática destinou-se à verificação da aprendizagem dos alunos sobre a teoria discutida ao longo das duas primeiras etapas. Dessa forma:

- 1) A análise das piadas com o teor racista através da associação das expressões, reconhecidas pelos jovens participantes, “#like” e “#dislike”, caracterizou-se, a nosso ver, como uma estratégia satisfatória, pois levou os alunos a agirem de forma espontânea e, assim, foi possível verificar a concepção da turma sobre o tema polêmico, corrente na realidade deles e aplicado neste estudo, *o preconceito racial*. Assim, o caráter antirracista foi confirmado, fator mais bem explicitado na seção 3.4.3, já que dentre as 120 possibilidades de respostas, 113 foram contrárias às piadas que apresentavam o teor racista. Isso também mostra que a temática abordada nas piadas foi compreendida. Destacamos ainda que, mesmo se colocando contrários a quaisquer tipos de preconceito, alguns demonstraram gostar, atribuindo um “#like” a piadas com teor racista. Essa estratégia pode melhor orientar a abordagem de quaisquer temas em sala de aula, pois acreditamos que funciona como um dos meios condutores para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
- 2) A motivação dos alunos durante toda a sequência foi a criação do jogo “Cartas do humor”. Nesse jogo, os alunos tiveram que associar notas explicativas às piadas.

Assim, nessa terceira etapa, a oportunidade do reconhecimento das notas explicativas enquanto um meio facilitador para a compreensão, e por conseguinte, identificação de cada piada disponibilizada, caracterizou-se como um ensaio, mas apresentou um diferencial: as informações relacionadas a cada piada foram expostas na nota correspondente, porém a identificação dos scripts e do gatilho não se deu explicitamente, assim, o aluno teve que reler a piada e tentar entender e distinguir os scripts para chegar à identificação do gatilho. Isso serviu para direcionar a leitura das piadas e verificar como os alunos estavam entendendo os scripts e identificando os gatilhos. Nesse contexto, constatamos que o uso da cruzadinha, além de motivar a turma, também serviu como um meio facilitador para a identificação dos gatilhos, elementos necessários para a compreensão da piada.

Por fim, para desenvolvermos uma prática de produção textual que funcionou como uma ferramenta a serviço da compreensão leitora, vez que que o gênero piada serviu como uma ferramenta norteadora para a produção textual das notas explicativas, por meio das quais verificamos se a identificação do efeito de humor pode funcionar enquanto exercício de compreensão.

A partir disso, na quarta etapa:

- 1) Conforme Antunes (2009) atenta, há uma necessidade de estabelecer parâmetros avaliativos para orientar a escrita dos alunos, assim, o barema com os parâmetros para o desenvolvimento do trabalho com a produção e avaliação do texto escrito consistiu em: i) elementos da narrativa -1º critério – sinalizava se os elementos narrativos predominantes nas piadas foram empregados; ii) o humor na piada-2º critério – mostrava se o caminho para a identificação do humor (ideias esperadas e inesperadas) foi traçado de modo consciente pelo aluno; iii) efeito de humor na piada-3º critério – indicava se a piada foi considerada preconceituosa e o porquê; iv) elementos linguísticos e elementos pragmáticos – 4º critério – representa o nível quanto ao emprego da norma padrão da língua e dos sinais de pontuação.

A partir disso, o exercício, feito com o auxílio da professora, de fazer a leitura de certa *piada* para avaliar como esses critérios tinham sido empregados em determinada nota explicativa, fez os alunos entenderem, inicialmente, como os mesmos critérios poderiam ser inseridos no momento da produção escrita. Oliveira (2010), ao falar sobre o processo de produção textual, evidencia a escolha e a organização da

sequência das informações que vão constar no texto a ser produzido como etapas necessárias. Isso coaduna com a nossa proposta de utilização do barema com as informações necessárias para avaliar, bem como produzir as notas explicativas, conforme apresentado na seção 3.4.4.

2) A concepção de escrita processual concebida por Passarelli (2012), assim, consideramos as etapas que constituem o seguinte roteiro de escrita: 1º planejamento-seleção de informações diversas com base no tema e proposta; 2º tradução de ideias em palavras – trata-se da primeira versão do texto; 3º revisão e reescrita – elaboração de segunda versão do texto com base nas orientações feitas pela professora e pelos colegas; 4º editoração – revisão final do texto, o foco é a preocupação constante dos escritores para o leitor.

Salientamos, no entanto, que na sequência didática aplicada, foi criada a **versão exercitando**, que antecedeu a **primeira versão**. O propósito foi proporcionar maior segurança aos alunos e possibilitar um momento destinado à retirada de dúvidas, como também orientar, mostrando na prática, como produzir a nota explicativa a partir dos critérios apresentados no barema. Esse procedimento possibilitou uma breve discussão sobre os pontos abordados como parâmetros avaliativos e isso enriqueceu a produção da primeira versão. Ressaltamos, assim, a importância do processo para produções escritas.

3) Outro fator que mereceu destaque nessa etapa foi o *feedback*, pois conforme orienta Passarelli (2012), na etapa da reescrita, o aluno deve receber do professor, além dos apontamentos das inadequações, a indicação de possibilidades para resolvê-las. Esse procedimento foi satisfatório, pois serviu como mais um caminho, dentro do processo de escrita, para o aprimoramento da construção textual e, por conseguinte, uma melhor versão final do texto. Além disso, esse diálogo que foi estabelecido entre produtor e colaborador do texto caracterizou-se como mais uma atividade de leitura. Vale ressaltar que a participação dos alunos, enquanto colaboradores para os textos dos colegas, firmou-se em um modelo avaliativo baseado na correção imediata, entre a ideia do certo ou errado, sem qualquer canal de comunicação para tentar minimizar ou acabar com as problemáticas apresentadas na produção escrita. Isso reflete o modo de avaliação ao qual são submetidos, algo que esta proposta de ensino tentou modificar a partir da apresentação de um modelo diferente de avaliação.

Notou-se que a cada fase, durante o processo de escrita, numa comparação entre os dados coletados antes e depois da aplicação da sequência proposta, houve também uma ascensão quanto à identificação do gatilho, elemento responsável pela construção do efeito de humor, conforme consta na seção 3.4.4. Com base nisso, constatou-se que a identificação do efeito do humor funcionou como um exercício norteador para a prática de escrita que serviu como objeto de análise do processo de compreensão.

Destarte, a compreensão de texto foi encarada como uma forma de produção de texto, em consonância com o que assevera Marcuschi (2008). Nesse caso, tratamos a compreensão também como um processo, uma atividade complexa, em que se faz necessário selecionar, reordenar e reconstruir informações com o propósito de construir sentido a partir do acionamento dos conhecimentos prévios os quais dialogam e permitem a interação entre leitor e texto. Nesse processo, o conhecimento da caracterização do gênero piada foi determinante, pois a partir disso os discentes puderam entender como se dá a construção do efeito de humor e, por conseguinte, a identificação desse efeito. Verificamos, desse modo, que a identificação do efeito de humor funcionou como ferramenta necessária e indispensável para a compreensão do gênero piada.

Torna-se pertinente citar que a sequência de perguntas feitas após a aplicação da sequência mostrou que os alunos reconheceram o gênero *piada* como relevante para o trabalho em sala de aula, pois não se remete apenas ao fazer rir, assim provocando uma consciência quanto à natureza das informações que são propagadas, destaca-se assim o caráter social trazido na proposta de trabalho. Além do entendimento sobre a concepção da escrita equanto processo e do papel significativo da avaliação colaborativa, foi constatado também que o trabalho em dupla se caracteriza como uma possibilidade produtiva de incentivo para a prática de produção textual.

Assim, trata-se de um caminho que contém muitas lacunas, as quais podem interessar a professores e pesquisadores interessados no desenvolvimento de práticas que almejem contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades voltadas para leitura, compreensão, interpretação e produção textual, com a tentativa de promover, dentro desse processo, a compreensão da realidade social para a construção de sentido, e consequente inserção e ação no mundo que os cerca.

Desse modo, em consonância com o intuito do curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que visa contribuir para a formação continuada de professores da rede pública estadual e, por conseguinte, possibilitar melhorias para o processo de ensino-

aprendizagem de língua em Rede Nacional, acreditamos que nossa proposta metodológica sirva para ser replicada por outros profissionais da área, já que, a partir do trabalho com o gênero piada, estabelecemos um envolvimento autêntico dos interlocutores em reais situações de interpretação. Isso nos permite afirmar que o aporte teórico utilizado aqui alicerçou uma possibilidade de ensino da Língua Portuguesa embasado nos aspectos linguísticos associados à análise e à reflexão crítica sobre quaisquer que sejam as temáticas, salientando assim, o valor social deste estudo, pois contribuirá também para a formação cidadã dos alunos.

Diante do exposto, reconhecemos que as reflexões não cessam por aqui, assim, desejamos que o compartilhamento deste material possa colaborar para o desenvolvimento de um ensino de Língua Portuguesa contextualizado, dinâmico e atrativo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ATTARDO, S. **Linguistic theories of humor**. Berlim/Nova York: Mouton, 1994.
- BAKHTIN, Michael [VOLOSHINOV]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929]. Pegar em marcuschi 2008
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad.: A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- DELL'ISOLA, Regina L. P. **Leitura: inferências e contexto sócio-cultural**. Belo Horizonte: Imprensa Universitária da UFMG, 1991.
- FREUD, S. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 1905.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado Letras, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. et al. (Orgs.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1995.
- LEFFA, Wilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Wilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARI, H.; MENDES, P. H. A. Produção de sentido e leitura: gênero e intencionalidade. IN: **Ensaio sobre leituras 2**. Organizado por Hugo Mari, Ivete Walty, Maria Nazareth Soares Fonseca. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2007. p. 11-53
- MUNIZ, K. S. **Piadas: conceituação, constituição e práticas: um estudo de um gênero**. Campinas. Dissertação (mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Campinas, 2004.
- NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e Correção na Produção de Textos Escolares**. São Paulo: Cortes, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

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

RASKIN, V. (1985). **Semantic mechanisms of humor**. Holland: D. Reidel Publishing
ROMÃO, S. C. G. **Onde está a graça: análise da perlocução em textos humorísticos nos níveis explícito, implícito e metaplícito**. Uberlândia. Dissertação (mestrado). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

RASKIN, V. (1987). “Linguistic heuristic of humour: a script-based semantic approach”. In: *International Journal of Sociology of Language*, 65, pp. 11-25.

SILVA, Leilane Ramos; CARDOSO, Denise Porto. (Orgs.). **Gênero, livro didático e concepção de escrita: diálogos sobre produção textual**. João Pessoa: Editora do CCTA, v. 1, 2015.

SILVA, Leosmar Aparecido. Por um ensino produtivo de gramática. In: CASSEB-GALVÃO, Vânia. NEVES, Maria Helena de Moura. (Orgs.). **O todo da língua: teoria e prática do ensino do português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

THEODORO, Helena. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ética e temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 8.

TRAVAGLIA, L. C. **Uma introdução ao estudo do humor pela linguística**. In: *Delta* 6(1): 55-82, 1990.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Traduzido por Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, set/dez, 2005.

ANEXOS

Imagens utilizadas na etapa I



Figura 1

<http://c10.net.br/noticias/wp-content/uploads/2016/09/homem-negocios-paleta-1024x682.jpg>



Figura 2

https://br.freepik.com/fotos-gratis/belo-homem-jovem-correndo-no-parque_1152292.htm



Figura 3

<https://pt.dreamstime.com/imagens-de-stock-mulher-que-p%C3%B5e-pratos-na-m%C3%A1quina-de-lavar-lou%C3%A7a-image35311974>



Figura 4

<http://cadernazul.zip.net/images/tristeza.jpg>



Figura 5

<https://pt.depositphotos.com/10777666/stock-photo-man-running-across-the-street.html>



Figura 6

<http://3.bp.blogspot.com/-zPYO26Tq7kE/VnAtZVkiW8I/AAAAAAAAADTk/shE-liwwLH4/s1600/crian%25C3%25A7a-triste.jpg>



Figura 7

<https://br.depositphotos.com/6650806/stock-photo-happy-young-woman-washing-dishes.html>



Figura 8

https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjRsfvro_fhAhWug-AKHbqHCdUQjRx6BAgBEAU&url=https%3A%2F%2Fwww.vix.com%2Fpt%2Fcomportamento%2F537659%2Fmenina-leva-todos-as-lagrimas-em-desabafo-forte-e-comovente-sobre-cor-de-sua-pele&psig=AOvVaw3utIfFWRCiyf5LpZQctV4O&ust=1556695101904108

APÊNDICES

APÊNDICE A - Verificação de aprendizagem inicial

➤ Leia a tira abaixo, de Adão Iturrusgarai



1. O humor da tira está:

- (A) no livro com páginas em branco.
- (B) no título do livro.
- (C) no balão em branco como resposta do crítico.
- (D) no fato de o crítico ler o livro que está em branco.

Leia a tira a seguir, de Jim Davis, e responda ao que se pede.



2. A finalidade das placas, em geral, é alertar ou orientar o destinatário. Na tira, o humor está no complemento da palavra **cuidado**, pois

- (A) indica perigo próximo.
- (B) apenas conscientiza o pedestre.
- (C) busca convencer o leitor.
- (D) quebra a expectativa e desequilibra a personagem.
- (E) motiva a personagem a ler o anúncio.

TEXTO III

Juquinha chega perto de um homem que está consertando um rádio e pergunta:

- O senhor é o técnico que conserta telefones?
- Não, menino. Eu sou um técnico que conserta rádios.
- Mas o senhor não conserta telefones?
- Não. Eu só conserto rádios.
- Mas o senhor tem certeza de que não conserta telefones?
- É claro que eu tenho. Eu só conserto rádios.
- E telefone? Por que o senhor não conserta telefones?

O homem começa a ficar impaciente:

- Escuta aqui, ó menino: eu sou radiotécnico e só conserto rádios.
- Mas é que me disseram que o senhor consertava telefones.

Aí o homem perde a paciência:

- TÁ BEM, TÁ BEM. EU SOU UM RADIOTÉCNICO QUE CONSERTA TELEFONES. AGORA TÁ SATISFEITO?

- Ah, bom. (Pausa) Então me diga uma coisa: e o que é que o senhor tá fazendo aí com esse rádio?

3.O humor do texto consiste na:

- (A) insistência de Juquinha
- (B) impaciência do técnico
- (C) ideia que o radiotécnico conserta telefone
- (D) pergunta de Juquinha no final do texto

TEXTO IV

Juquinha era um menino muito pobre que mandou uma carta para o Papai Noel. Assim que a carta chegou ao correio, os funcionários não se contiveram e abriram a carta. Nela Juquinha dizia que não queria presente, mas sim R\$ 200,00 para comprar remédios para sua mãezinha que estava doente. Disse também que era muito pobre e que era muito trabalhador. O pessoal do correio, sensibilizado com tanta inocência, resolveu fazer uma vaquinha e arrecadaram R\$ 100,00 que enviaram para o Juquinha.

Passado algum tempo chega outra carta do garoto para o Papai Noel. A carta dizia:

" Caro Papai Noel, muito obrigado pelo dinheiro que o senhor me enviou, mas gostaria de pedir-lhe um favor: da próxima vez que o senhor mandar dinheiro para mim, entregue pessoalmente que o pessoal do correio passou a mão na metade."

(Donaldo Buchweitz. Piadas para morrer de rir. São Paulo: Leitura, 2001. P. 88.)

4.O humor do texto decorre do fato de Juquinha

- (A) não pedir um brinquedo como presente de natal
- (B) ser uma criança inocente e trabalhadora.
- (C) acreditar na existência do Papai Noel
- (D) acreditar que foi roubado pelo pessoal do correio.

Texto V

Maria: - O menino precisa de uma enciclopédia para ir à escola.

Manuel: - Que nada! Ele que vá a pé como eu sempre fui.

5.No texto V, o que provoca o efeito de humor é:

APÊNDICE B – Parâmetros avaliativos para processo de leitura e produção textual

1. Elementos da narrativa	Tempo () Lugar () Personagem () Narrador () 1.1 O que aconteceu?
2. O humor na piada Como acontece a “surpresa”?	2.1 Apresenta qual era a expectativa? 2.2 O que aconteceu de inesperado? 2.3 Qual palavra indicou o inesperado? 2.4 Por quê? _____
3. Há preconceito ou não? Por quê	3.1 A piada é preconceituosa? Sim () Não () 3.2 Explique o porquê a piada é preconceituosa ou não. _____ _____ _____

APÊNDICE C – Questionário – *feedback*

QUESTIONAMENTOS	RESPOSTAS	
1. Você acredita que a piada pode ser usada como material de estudo na escola?	SIM	NÃO
2. Você acredita que uma piada pode apresentar temas sérios?	SIM	NÃO
3. Você gostou de produzir os textos?	SIM	NÃO
4. Você se sentiu inseguro para produzir textos?	SIM	NÃO
5. Você gostou de produzir os textos em dupla?	SIM	NÃO
6. Você acredita que é importante vê a escrita como um processo?	SIM	NÃO
7. Você sabe identificar o efeito de humor em textos?	SIM	NÃO
8. Antes desse trabalho, você sabia como é construído o efeito de humor?	SIM	NÃO
9. Você gostou de avaliar o texto do colega?	SIM	NÃO
10. Você acredita que é importante vê a escrita como um produto?	SIM	NÃO
11. Você gostaria de mais atividades abordando a escrita como um processo?	SIM	NÃO

DIANA SIVA SANTOS

**O EFEITO DE HUMOR
- NA CONSTRUÇÃO DE PIADAS COM TEOR RACISTA –
UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL?**



*PROFELETRAS/CAPEES
Mestrado profissional*

APRESENTAÇÃO

Caro professor,

Este material é fruto de um estudo desenvolvido ao longo do curso de Mestrado Profissional em Letras em rede – PROFLETRAS/ Universidade Federal de Sergipe/ São Cristóvão que visa contribuir para a formação continuada de professores da rede pública estadual, e, por conseguinte, possibilitar melhorias para o processo de ensino-aprendizagem de língua em rede nacional.

Trata-se de um Caderno Pedagógico, uma proposta didática, orientada pela Prof^a Dr^a Leilane Ramos da Silva e direcionada a estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental Maior, cujo propósito é trabalhar o ensino da Língua Portuguesa a partir do texto. Assim, a aplicação da metodologia compartilhada, neste material, almeja contribuir para o desenvolvimento de habilidades voltadas para leitura, compreensão, interpretação e produção textual, com a tentativa de promover, dentro desse processo, a compreensão da realidade social para a construção de sentido.

Sabemos, enquanto professores de Língua Portuguesa, que é um desafio constante repensar práticas que transitem entre essas diferentes habilidades. E por isso recorremos a documentos norteadores do ensino de língua que pudessem orientar nossa prática, além de resultados de exames nacionais como SAEB, que apesar de abordar somente a leitura, elabora as matrizes de referência utilizadas para a aferição do rendimento escolar no ensino fundamental quanto à proficiência de língua materna no Brasil.

Assim, acreditamos que nós, professores, temos o privilégio de fomentar a formação de cidadãos conscientes quanto à diversidade de usos da linguagem como uma forma de inserção no mundo que os cerca.

Diante desse contexto, nossa proposta tem como foco utilizar a identificação do efeito de humor enquanto exercício de compreensão textual. Isso está intrinsecamente ligado às matrizes de referência mencionadas. Ressaltamos, porém, que estabelecemos como necessária a associação entre a leitura e a escrita numa perspectiva pragmática de ensino, reforçando, assim, o desenvolvimento de diferentes habilidades.

Convidamos, você, caro colega, a encarar a compreensão de texto como uma forma de produção de texto. Isso mesmo! Para tanto, verificamos a compreensão dos alunos a partir da produção escrita deles.

Desse modo, conhecer a caracterização textual do gênero piada, identificar nele as estratégias utilizadas para a produção do efeito de humor e registrar por escrito como se deu esse processo de identificação, produzindo assim uma nota explicativa, caracterizam-se como etapas de suma importância que levarão você e o seu aluno à descoberta da nossa ferramenta motivacional: o jogo “Cartas do humor”.

Aqui destacamos a importância de inserir a motivação no processo de ensino/aprendizagem, pois é daí que surge a disciplina e a vontade de aprender. Não podemos esquecer também que o nosso aluno precisa saber, estar consciente, dos objetivos da leitura e da produção textual. Tenha certeza que isso impulsionou a colaboração, interação, durante a aplicação deste material.

Para alicerçar nossa proposta contamos com a contribuição de Muniz (2004) e Possenti (1998) quanto à concepção da piada enquanto gênero textual; o entendimento de como se dá o processamento do humor a partir de um ponto de vista linguístico proposto por Possenti (1998), Raskin (1987) e Travaglia (1990); a concepção da escrita como um processo estabelecida por Passarelli (2012) e Oliveira (2010); e a prática de ensino voltada para a compreensão textual apresentada por Mascuschi (2008).

Ficamos muito felizes em compartilhar este material com você! Esperamos que sirva como uma ferramenta complementar a um ensino de Língua Portuguesa contextualizado, dinâmico e atrativo!

Abraços!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
CONHECENDO O CADERNO PEDAGÓGICO.....	7
1.SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	7
1.1 ORGANIZAÇÃO DAS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	9
2.DESCRICÃO DAS ATIVIDADES	11
2.1. ETAPA I - REFLEXÕES: IMPUGNAR OU PERPETUAR?	11
2.2. ETAPA II - DE OLHO NO GÊNERO PIADA.....	13
2.3. ETAPA III - O EFEITO DE HUMOR.....	16
2.4. ETAPA 4 - SENTA, QUE EU TE EXPLICO!	17
2.5. ETAPA V - CARTAS DO HUMOR.....	19
3.PALAVRA FINAL.....	20
REFERÊNCIAS	22
APÊNDICE.....	24

INTRODUÇÃO

Para início de conversa, é necessário frisarmos que o uso da linguagem permite que os indivíduos pertencentes à determinada comunidade linguística se comuniquem, tenham acesso à informação, expressem e defendam posicionamentos, construam visões de mundo e produzam cultura.

Entendemos que o nosso aluno, como todo ser humano, já nasce em um meio rodeado de ações verbais diversas e, nesse contexto, deve saber lidar com as diferenças, ter consciência dos usos da língua como uma forma de inserção no mundo, bem como um modo de agir sobre ele, respeitando um valor fundamental: a dignidade humana.

Assim, o funcionamento da língua está intrinsecamente ligado à produção de sentido. Nesse âmbito, entendemos que a leitura é uma estratégia de produção de sentido, bem como uma atividade que exige que o sujeito-falante mobilize diferentes recursos, sejam eles linguísticos, sociais, cognitivos, mentais e físicos, para alcançar a compreensão de um texto.

Tal compreensão está ligada à produção de texto. Em consonância ao exposto, Marcuschi (2008) assevera: "ao expressarmos nosso entendimento de um texto (desde que não estejamos apenas respondendo a perguntas isoladas), estaremos também produzindo um outro texto, pois a compreensão de um texto *x* se manifesta em um texto *y*" (p. 278-279). Com isso, o autor propõe que encaremos a compreensão de texto como uma forma de produção de texto.

A escrita, igualmente à leitura, não é uma atividade exclusivamente linguística, por isso, além dos conhecimentos linguísticos, são necessários os conhecimentos enciclopédicos e textuais. Oliveira (2010) afirma que caso tais conhecimentos prévios não sejam conhecidos pelo escritor, a tarefa de escrever se torna muito difícil, ou até mesmo impossível.

Por isso, caro colega, diante das adversidades presentes numa sala de aula, que por sinal, não são poucas, reconhecemos que o trabalho com a leitura e a escrita, habilidades fundamentais para o desenvolvimento da nossa prática, deve ser entendido como um processo. Dessa forma, consideramos as etapas que constituem o roteiro de escrita proposto por Passarelli (2012).

É importante frisar que toda vez que há comunicação, manifestação verbal entre indivíduos, isso ocorre por meio da utilização de determinado texto que se materializa num determinado gênero. Percebemos então que para haver comunicação verbal, impreterivelmente, é acionado algum gênero.

Você deve estar se perguntando: Mas diante de tantos gêneros, qual escolher?

A escolha do gênero exige de nós muita observação e consciência do que queremos desenvolver, do propósito da ação pedagógica. Escolhemos o gênero piada com base em alguns critérios: apresenta estratégias textuais para provocar humor; não é trabalhado no livro didático, ao contrário das tiras; são textos curtos e bem aceitos pelos jovens, o que pode permitir o desenvolvimento de uma proposta de ensino motivacional e prazerosa; pode ser utilizado como representação sociocultural, já que, muitas vezes, expressam estereótipos e preconceitos, e isso possibilita o aprimoramento da compreensão da linguagem em uso, através da discussão e reflexão de elementos presentes nas práticas sociais.

Bom, o aparato teórico é extenso, e você terá todo o tempo, caso assim ache pertinente para lê-lo. Nosso propósito, no processo de construção deste caderno, é compartilhar a sequência didática aplicada, na tentativa de servir para a sua replicação, e consequente colaboração para o processo de ensino/aprendizagem. Portanto, ao longo da nossa conversa, que está apenas começando, aspectos teóricos aparecerão com o intuito de esclarecer, fundamentar a ação pedagógica descrita.

Na sequência, conheceremos melhor a organização deste Caderno Pedagógico, a sequência didática, a descrição das atividades propostas, o aporte teórico utilizado de forma sucinta, algumas sugestões para o desenvolvimento da sequência e nossos comentários finais sobre o processo.

CONHECENDO O CADERNO PEDAGÓGICO

1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nós, professores de Língua Portuguesa, sabemos que é fundamental desenvolvermos práticas que almejem contribuir para que os nossos alunos desenvolvam habilidades voltadas para leitura, compreensão, interpretação e produção textual, com a tentativa de promover, dentro desse processo, a compreensão da realidade social para a construção de sentido, e consequente inserção e ação no mundo que os cerca.

Assim, não apresentamos aqui uma fórmula mágica para o desenvolvimento dessas habilidades, até porque desconhecemos. No entanto, temos a consciência que o caminho é longo, e por isso, devemos iniciar.

Este caderno pedagógico ficou dividido em cinco partes, dispostas nesta ordem: 1)"Reflexões: impugnar ou perpetuar?"; 2) "De olho no gênero piada"; 3)"O efeito de humor"; 4)"Senta que eu te explico"; 5)"Cartas do humor".

Cada uma delas é constituída por duas partes: a primeira, intitulada “Um olho na teoria...”, tem uma apresentação sucinta das informações que serviram de embasamento teórico, e a segunda, “O outro na prática!”, com uma das etapas da sequência didática.

Na primeira parte, levamos em consideração que o trabalho com o gênero *piada* permite que o professor perceba a ideologia subjacente aos temas abordados, que em geral, são socialmente controverso, já que esse gênero opera fortemente com estereótipos. Nesse sentido, as piadas servem como uma forma de veicular discursos proibidos, não explicitados comumente, que provavelmente não seriam coletados facilmente em outros gêneros, como uma entrevista, por exemplo.

Assim, caro colega, visto a necessidade de acionar os conhecimentos prévios para o desenvolvimento da competência leitora, como também da produtora de textos, neste bloco, apresentamos sugestões de vídeos, leitura de imagens e de piadas que abordam o tema *racismo*.

Chamamos sua atenção quanto à escolha do tema. Isso dependerá da realidade da sua escola, turma, e, principalmente do seu olhar, o propósito da sua ação pedagógica. Deixemos bem claro que a nossa sequência didática independe do tema, pois o foco é a identificação do efeito de humor.

Em consentimento às ideias defendidas por Possenti (1998) e Raskin (1985), vale lembrar que nosso intuito não é fazer uma análise do humor, conforme numerosos estudos já fizeram ao trazerem esse assunto sob um viés para questões fisiológicas, psicológicas e sociológicas. O propósito é fazer referência a aspectos linguísticos envolvidos no humor e seus efeitos, logo, a atenção é voltada para a descrição de chaves linguísticas que são o meio necessário para desencadear efeitos de humor.

“De fato, o humor tem apenas a obrigação de ser bom, tecnicamente.” (POSSENTI, 1998, p. 49). Portanto, o humor consiste essencialmente numa determinada técnica, na forma, e não num conteúdo.

Mas, voltando ao acionamento dos conhecimentos prévios mencionados, acreditamos que isso pode ativar o entendimento dos discentes quanto às questões que norteiam o tema escolhido na sociedade, além de se caracterizar como uma tentativa para você perceber quais são as concepções da turma sobre isso. Para coletar esses dados, a participação oral teve grande importância, além de um barema, registro escrito, que serviu, posteriormente, como uma ferramenta de avaliação/análise da atividade proposta.

Para o segundo módulo, propomos o reconhecimento do gênero *piada*, as possíveis características estruturais, composicionais, bem como os elementos linguísticos que a caracterizam como pertencente à sequência narrativa, o propósito comunicativo, intenções evidenciadas no texto. Para tanto, apresentamos o modelo defendido por Raskin (1985) para o estudo de piadas, considerando os elementos linguísticos e contexto de produção. Esperamos que seus alunos consigam identificar os elementos apresentados em textos entregues para a verificação de aprendizagem.

Já quando pensamos na terceira etapa, o intuito foi a identificação de estratégias utilizadas para a construção do efeito de humor no gênero *piada*. Nessa etapa, esperamos que seu aluno entenda e distinga os frames (scripts) que a compõem e, por conseguinte, identifique o gatilho, elemento gerador do humor.

Senta que eu te explico, trata-se de uma etapa voltada para a produção escrita. São apresentadas sugestões de piadas, seguidas de notas explicativas sobre o processo de construção do efeito de humor que as compõem, como proposta de leitura, todavia, o foco é praticar integradamente a produção e a compreensão de texto.

O último módulo, *Cartas do humor*, tem um caráter lúdico. Na parte direcionada ao mestre, é orientada a formação do jogo “Cartas do humor”.

Lembra-se que, na abertura deste caderno, intitulamos esse jogo como uma ferramenta motivacional? Pois bem, deixamos os alunos cientes, desde o início da

sequência, que eles produziram o material para o jogo, e que a existência dele dependeria de todo o processo de execução da proposta didática. Assim, os textos produzidos pelos alunos no módulo anterior serviram de matéria-prima para a construção da atividade *Cartas do humor* e isso proporcionou uma forma de verificação de aprendizagem interativa e lúdica.

Vejamos na próxima seção como ficaram organizadas essas etapas.

1.1 ORGANIZAÇÃO DAS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção, preocupamo-nos em sintetizar a sequência apresentada na seção anterior, para que você tenha uma visão mais clara e objetiva sobre nossa proposta de ensino. Assim, compilamos a descrição das atividades executadas junto aos materiais utilizados em cada etapa.

Vejamos:

Quadro 1 - Reflexões: impugnar ou perpetuar? (Etapa I)

Atividades	Recursos
<p>- Exibição de imagens que apresentam pessoas brancas e pessoas negras executando atividades semelhantes;</p> <p>- Orientação para a elaboração de comentários sobre cada imagem observada, considerando para isso um questionamento impulsionador: “Quem sou eu?”</p> <p>- Apresentação dos seguintes vídeos, respectivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vídeo - Ninguém Nasce Racista - Criança esperança https://www.youtube.com/watch?v=kaWUyiMSrV0&index=1&list=RDkaWUyiMSrV0 • Vídeo – Racismo - Nerdologia https://www.youtube.com/watch?v=qip5YJw-f9c <p>- Coleta de discursos sobre a importância de retratar o tema apresentado nos vídeos, bem como de relatos de situações vivenciadas pelos alunos envolvendo o mesmo tema.</p> <p>- Distribuição de piadas, para leitura, seguida de socialização quanto às especificações do gênero.</p>	<p>Datashow;</p> <p>Computador;</p> <p>Lousa;</p> <p>Folha de papel ofício;</p> <p>Lápis/caneta.</p>
<p><i>OBSERVAÇÃO: Professor, você perceberá que essa etapa está intrinsecamente ligada ao tema escolhido, atentamos, então, que onde há a referência do tema associado à realidade da turma, escola, comunidade, dentre outros fatores, seja colocado, conforme realidade da sua turma, o tema selecionado por você.</i></p>	

Quadro 2 - De olho no gênero piada (Etapa II)

Atividades	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de piadas; - Explicação sobre os elementos predominantes nas sequências narrativas; - Apresentação dos elementos que predominantemente constituem a estrutura composicional do gênero piada; - Explicação sobre o modelo defendido por Raskin (1985), com ênfase no caráter “surpresa”. 	Lousa; Folha de papel ofício; Lápis/caneta.

Quadro 3 - O efeito de humor (Etapa III)

Atividades	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de piadas diversas junto a etiquetas a serem utilizadas pelo leitor a fim de sinalizar se gostou ou não gostou do que leu. - Apresentação de notas explicativas sobre as piadas lidas; - Orientação para a identificação do elemento que permite uma duplicidade de sentido. 	Lousa; Folha de papel ofício; Lápis/caneta.

Quadro 4 - Senta, que eu te explico! (Etapa IV)

Atividades	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de piadas; - Apresentação de notas explicativas sobre as piadas lidas; - Apresentação de tabela (parâmetro avaliativo – anexo “X”) para análise das notas explicativas lidas; - Exposição dos estágios para elaboração de um texto, a escrita processual; - Orientação para a formação de duplas, para posterior leitura de piada e produção escrita de nota explicativa, considerando os estágios vistos anteriormente. 	Lousa; Folha de papel ofício; Lápis/caneta.

Quadro 5 - Cartas do humor (Etapa V)

Atividades	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do jogo “Cartas de humor”; - Execução do jogo; 	Lousa; Folha de papel ofício; Lápis/caneta.

2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

A sequência didática foi pautada no desenvolvimento de atividades de leitura, compreensão, interpretação e produção textual a partir do trabalho com os elementos responsáveis pela construção do efeito de humor no gênero piada.

Desse modo, convidamos você, caro professor, a conhecer o desenvolvimento das atividades citadas na seção anterior. Lembremos que, a descrição de cada etapa é constituída por duas partes: a primeira, intitulada “Um olho na teoria...”, tem uma apresentação sucinta das informações que serviram de embasamento teórico, e a segunda, “O outro na prática!”, com uma das etapas da sequência didática.

Salientamos também que todo material utilizado na aplicação da sequência estará disponíveis nos anexos deste caderno.

Então, vamos lá!?

2.1. ETAPA I - REFLEXÕES: IMPUGNAR OU PERPETUAR?

UM OLHO NA TEORIA...

Propomo-nos a trabalhar com a leitura numa perspectiva interativa, considerada como uma estratégia para a atribuição de sentido em que o leitor ao mobilizar diferentes recursos constrói a compreensão textual.

Deixemos claro que a leitura não é uma atividade exclusivamente linguística.

Trata-se de um processo que exige dos nossos alunos os diferentes tipos de conhecimentos prévios: os linguísticos (semânticos, sintáticos, morfológicos, fonológicos e ortográficos), os enciclopédicos (pautados na experiência de vida, no senso comum, na cultura), os textuais (acerca de textualidade, dos tipos e gêneros textuais), além dos afetivos (preferências por determinados tópicos, motivação, etc) (LEFFA, 1999; OLIVEIRA, 2010).

Para orientarmos nossos alunos no desenvolvimento da leitura, devemos:

1º Informar quais os objetivos da leitura que eles vão realizar;

2º Realizar atividades de pré-leitura para ajudá-los a se prepararem para lidar com o texto.

Segundo Oliveira (2010) quando os alunos estão cientes dos objetivos da tarefa pedagógica, a aceitação da atividade é maior. Além da importância do gerenciamento didático. Já as atividades de pré-leitura devem sempre acontecer com a sua intermediação,

professor. Seja através de uma exposição sobre o tema, perguntas a serem respondidas pelos alunos, exibição de vídeos, documentários. Você escolhe!

O OUTRO NA PRÁTICA!

Professor, você perceberá que essa etapa está intrinsecamente ligada ao tema escolhido, atentamos, então, que onde há a referência do tema associado à realidade da turma, escola, comunidade, dentre outros fatores, seja colocado, conforme realidade da sua turma, o tema selecionado por você.

Assim, traçamos como objetivos para o desenvolvimento da nossa prática:

- i) Acionar os conhecimentos prévios para o desenvolvimento da competência leitora, como também da produtora de textos.
- ii) Ativar o entendimento dos discentes quanto à construção do estereótipo do negro na sociedade;
- iii) Refletir sobre o preconceito etnoracial dentro e fora da esfera escolar;
- iv) Reconhecer o gênero piada como uma produção sociocultural;

Para isso, sugerimos:

1º Passo: Atividade “Quem sou eu?”

- i) Orientação quanto à necessidade de silenciar, observar e registrar. Os alunos devem registrar por escrito quem eles veem em cada imagem. Trata-se de uma representação genérica. Deixe claro para o aluno que não há respostas certas ou erradas. Se possível, faça uma demonstração com uma imagem qualquer.
- ii) Exposição das imagens selecionadas por meio de slides. Estipule um tempo curto para o registro. Isso funcionou para manter a atenção dos alunos, como também é uma tentativa de captar as primeiras impressões deles.

2º Passo: Apresentação de vídeo - Ninguém Nasce Racista - CRIANÇA ESPERANÇA
(<https://www.youtube.com/watch?v=kaWUyiMSrV0&index=1&list=RDkaWUyiMSrV0>)

Na sequência, realize os questionamentos presentes na folha, disposta nos anexos.

- É importante discutir o tema retratado no vídeo? Comente.
- Você já presenciou alguma situação relacionada a esse tema? Se a resposta for positiva, comente onde foi essa experiência.

3º Passo: Apresentação de vídeo – Racismo - Nerdologia
<https://www.youtube.com/watch?v=qip5YJw-f9c>

Assim, numa tentativa de inserir certa ludicidade, e conseqüentemente, maior atenção do alunado para uma breve discussão sobre as informações veiculadas nesse segundo vídeo, estruturamos o momento “*É verdade ou mentira?*” que consiste em:

- 1) Apresentação de papéis com as palavras preconceito, estereótipo, racismo e comportamento humano;
- 2) Colocação dos papéis apresentados num envelope levado pela professora;
- 3) Exibição do vídeo, retirado do canal Nerdologia, em que são retratadas as palavras já mencionadas;
- 4) Sorteio de alunos que terão que retirar um papel do citado envelope;
- 5) Socialização da palavra sorteada para a turma;
- 6) Observação/análise de uma afirmação feita pela professora envolvendo a palavra sorteada.

Nessa atividade, o aluno sorteado que decide se responde ou passa a responsabilidade para algum colega.

4º Passo - Leitura de piadas.

1) Leitura coletiva. Professor, você pode realizar a leitura ou solicitar a participação voluntária de algum aluno.

2) Uma discussão, sondagem, sobre a visão da turma quanto ao processo de produção, recepção e circulação de piadas, como também a natureza da informação veiculada, o nível da linguagem, a situação comunicativa, o propósito, a tipologia textual predominante.

5º Passo – Solicitação de uma coleta de piadas, que circulem ou sejam reconhecidas no ambiente familiar, para servirem como material, ponto inicial da próxima etapa.

Nesse caso, professor, peça que os alunos levem piadas que atendam ao tema proposto na sua ação pedagógica.

2.2. ETAPA II - DE OLHO NO GÊNERO PIADA

UM OLHO NA TEORIA...

Muniz (2004) caracteriza a piada como um gênero, geralmente, curto, pertencente ao domínio humorístico. Para a autora, tanto a forma de apresentação do texto quanto o conteúdo veiculado nele assumem graus equivalentes de relevância. Assim, quanto à estrutura, a piada é constituída predominantemente pelo tipo narrativo, porque, na maioria dos casos, busca-se contextualizar fatores importantes, como lugar, tempo e personagens. Tais características são melhor explicadas pelos autores (ATTARDO E CHABANNE (1992) apud MUNIZ, 2004, p.107)

Segundo estes autores, a maioria das piadas termina com um diálogo, para dar voz aos personagens. Porém, ainda segundo eles, é importante salientar que tanto os personagens quanto os diálogos nas piadas são mínimos, muito raramente os personagens excedem o número de dois, o mesmo se dando com os diálogos; estes, geralmente, possuem duas linhas ou até mesmo uma. É frequente também, precedendo o diálogo, virem algumas linhas contextualizando a narrativa, dando ao leitor alguma referência de lugar, tempo e, principalmente, dando alguma informação sobre a identidade social/cultural dos personagens.

No que concerne à função, propósito comunicativo, a piada está associada à ideia de produzir humor, fazer rir, pois, evidencia-se seu caráter lúdico, divertido, típico do que se espera de textos humorísticos. Constata-se que pode ser considerada sua primeira função, mas há outra que tem o intuito de denunciar práticas discriminatórias ou mesmo perpetuá-las.

Em relação ao outro fator relevante, o conteúdo veiculado nas piadas, Possenti (1998) afirma que "elas versam sobre: sexo, política, racismo (e variantes que cumprem um papel semelhante, como etnia e regionalismo), canibalismo, instituições em geral (igreja, escola, casamento, maternidade, as próprias línguas), loucura, morte, desgraças [...]" (p.25).

Constatamos que a piada carrega discursos polêmicos que funcionam em grande parte na base de estereótipos, ora devido a uma visão simplificada dos problemas ora porque assim se tornam compreensíveis com mais facilidade por determinados interlocutores, visto que esse gênero textual reproduz indiretamente discursos que já circulam de alguma forma na sociedade.

Diante dessa riqueza ofertada pelas piadas, reafirmamos, caro professor, a escolha do tema é sua!

Na tentativa de aliar a forma de entender como se dá o processamento do humor e o trabalho com o gênero piada, com ênfase no funcionamento dela a partir de um ponto de vista linguístico, utilizaremos os termos de Raskin (1987), o qual afirma que a linguística explica o "como" e não o "porquê" do humor.

Segundo Raskin:

[...] uma caracterização do chiste, feita em termos semânticos, conteria os seguintes ingredientes: a) uma mudança do modo de comunicação *bona-fide* para o modo não *bona-fide* de contar piadas; b) o texto considerado chistoso; c) dois *scripts* (parcialmente) superpostos compatíveis com o texto; d) uma relação de oposição entre dois *scripts*; e) um gatilho, óbvio ou implícito, que permite passar de um *script* para outro. (Raskin, 1987, apud POSSENTI, 1998, p.22).

A construção do humor no gênero piada depende de técnica. (TRAVAGLIA, 1990; POSSENTI, 1998; RASKIN, 1987; FREUD, 1905). Assim, tipicamente, a piada apresenta dois scripts que se opõem; geralmente representa algum estereótipo, seja linguístico ou social; contém algum elemento linguístico com pelo menos dois sentidos possíveis.

O OUTRO NA PRÁTICA!

Traçamos como objetivos para o desenvolvimento da nossa prática:

- i) Reconhecer o gênero piada, suas características composicionais e propósitos comunicativos predominantes.
- ii) Identificar os elementos linguísticos que a caracteriza como pertencente à sequência narrativa;
- iii) Inferir as intenções evidenciadas nas piadas;
- iv) Destacar o caráter “surpresa” das piadas.

Para isso, sugerimos:

1º Passo: Leitura de piadas.

- 1) Coletar as piadas levadas pelos alunos - espera-se que eles percebam que os textos coletados se caracterizam como dados efetivamente enunciados pelos falantes, daí seu caráter sociocultural e por isso merecem uma atenção criteriosa, já que é importante o indivíduo entender/refletir sobre os discursos que o cercam e/ou propagam.

2º Passo: Explicação sobre o modelo defendido por Raskin (1985), com ênfase no caráter “surpresa”.

- 1) Retomada sobre os elementos predominantes nas sequências narrativas;
- 2) Apresentação dos elementos que predominantemente constituem a estrutura composicional do gênero piada.

2.3. ETAPA III - O EFEITO DE HUMOR

UM OLHO NA TEORIA...

"O humor é uma atividade ou faculdade humana cuja importância se deduz de sua enorme presença e disseminação em todas as áreas da vida humana, com funções que ultrapassam o simples fazer rir" (TRAVAGLIA, 1990, p. 55). Isso salienta a importância de entender como o humor se caracteriza, como ele é construído.

Em consentimento às ideias defendidas por Possenti (1998) e Raskin (1985), vale lembrar que nosso intuito não é fazer uma análise do humor, conforme numerosos estudos já fizeram ao trazerem esse assunto sob um viés para questões fisiológicas, psicológicas e sociológicas. O propósito é fazer referência a aspectos linguísticos envolvidos no humor e seus efeitos, logo, a atenção é voltada para a descrição de chaves linguísticas que são o meio necessário para desencadear efeitos de humor, considerados, com base nesse posicionamento, algo secundário.

Para Possenti "O que caracteriza o humor é muito provavelmente o fato de que ele permite dizer alguma coisa mais ou menos proibida. [...]. De fato, o humor tem apenas a obrigação de ser bom, tecnicamente." (POSSENTI, 1998, p. 49). Portanto, o humor consiste essencialmente numa determinada técnica, na forma, e não num conteúdo.

Em concordância ao exposto, na tentativa de aliar a forma de entender como se dá o processamento do humor e o trabalho com o gênero piada, com ênfase no funcionamento dela a partir de um ponto de vista linguístico, utilizaremos os termos de Raskin (1987), o qual afirma que a linguística explica o "como" e não o "porquê" do humor.

A construção do humor no gênero piada depende de técnica. (TRAVAGLIA, 1990; POSSENTI, 1998; RASKIN, 1987; FREUD, 1905). Assim, tipicamente, a piada apresenta dois scripts que se opõem; geralmente representa algum estereótipo, seja linguístico ou social; contém algum elemento linguístico com pelo menos dois sentidos possíveis.

Constatamos assim que a construção do humor é determinada pela necessidade de transformar o que aparentemente é suscetível de uma só interpretação em ambíguo.

"Em outras palavras, fazer humor é basicamente produzir um equívoco, ou, melhor, desnudar um equívoco possível." (POSSENTI, 1998, p. 126)

O OUTRO NA PRÁTICA!

Traçamos como objetivos para o desenvolvimento da nossa prática:

- i) Identificar as estratégias utilizadas para a construção do efeito de humor no gênero piada;
- ii) Entender os frames (scripts) que compõem a piada;
- iii) Distinguir os frames (scripts) que compõem a piada;
- iv) Identificar o gatilho, elemento gerador do humor;

Para isso, sugerimos:

1º Passo - Leitura de piadas;

2º Passo - Apresentação de notas explicativas sobre piadas lidas;

3º Passo - Ênfase no elemento que permite uma duplicidade de sentido. É importante impulsionar a reflexão sobre o que é esperado que aconteça e o que acontece de inesperado.

2.4. ETAPA 4 - SENTA, QUE EU TE EXPLICO!

UM OLHO NA TEORIA...

Ao adotarmos a concepção de escrita processual defendida por Passarelli(2012), desejamos mostrar ao nosso aluno que ele pode escrever bem. Isso implica passar para eles as etapas que constituem o roteiro de escrita proposto por ela: 1º planejamento- seleção de informações diversas com base no tema e proposta; 2º tradução de ideias em palavras – trata-se da primeira versão do texto; 3º revisão e reescrita – elaboração de segunda versão do texto com base nas orientações feitas pela professora e pelos colegas; 4º editoração – revisão final do texto, o foco é a preocupação constante dos escritores para o leitor.

Na primeira etapa, acontece o momento de seleção e organização de ideias. Essa etapa é o marco inicial no cumprimento da tarefa de escrever. A segunda é o momento de pôr as ideias selecionadas na forma de texto, é quando as ideias levantadas passam para o papel, num trabalho que requer a atenção voltada à organização do texto

em unidades de base – os parágrafos -, de acordo com alguns critérios para a sua construção. A 3ª fase, revisão e reescrita, pressupõe a leitura do próprio material produzido com o propósito de confirmar ou perceber as inadequações. Uma vez compreendido o que precisa ser melhorado, o texto passa por modificações. Na editoração, última etapa, o ato de ler nesta etapa é condição necessária para rever.

Quando o produtor passa a ser leitor de si mesmo, ele tem acesso a perceber os temas emergidos e seus desenvolvimentos, certificando-se da continuidade das ideias e eliminando contradições. É nessa etapa que se ambiciona atingir clareza e coerência para o leitor, em outras palavras, aplica-se esse processo na intenção de encontrar uma mensagem mais acessível e aceitável para o destinatário.

É necessário conceber a escrita, igualmente a leitura, não é uma atividade exclusivamente linguística, por isso, além dos conhecimentos linguísticos, são necessários os conhecimentos enciclopédicos e textuais. Oliveira (2010) afirma que caso tais conhecimentos prévios não sejam conhecidos pelo escritor, a tarefa de escrever se torna muito difícil, ou até mesmo impossível.

O OUTRO NA PRÁTICA!

Traçamos como objetivos para o desenvolvimento da nossa prática:

- i) Desenvolvimento de habilidades voltadas à leitura e à produção textual;
- ii) Identificar os elementos linguísticos que a caracteriza como pertencente à sequência narrativa;
- iii) Inferir as intenções evidenciadas nas piadas;
- iv) Entender os frames (*scripts*) que compõem a piada;
- v) Identificar o gatilho, elemento gerador do humor;
- vi) Posicionar-se criticamente.

Para isso, sugerimos:

1º Passo: Leitura de piadas;

2º Passo: Apresentação de notas explicativas sobre piadas lidas, seguida de análise coletiva a partir dos critérios avaliativos estabelecidos pelo professor e apresentado aos alunos;

3º Passo: Formação de duplas, entrega de uma piada, seguida de solicitação de produção escrita de uma nota explicativa com base nos critérios avaliativos apresentados e no modelo de escrita processual de Passarelli (2012).

Lembre-se, caro colega, que a motivação dos alunos deve fazer parte da prática. Atente-os para importância de seguir cada etapa para a construção do jogo “Cartas do humor”.

2.5. ETAPA V - CARTAS DO HUMOR.

UM OLHO NA TEORIA...

O aspecto educativo da ludicidade apresentado por Passarelli (2012), em que se possa estabelecer um trabalho com a língua portuguesa, pautado numa perspectiva verdadeiramente interativa, considerando para isso, a criação de um ambiente agradável, onde os sentimentos, sensações, risos, brincadeiras, valores dos alunos e professores sejam valorizados e associados a atividades reais que reflitam de alguma forma fatores correntes no mundo letrado em que estão inseridos. Assim, “o aspecto educativo da ludicidade destaca o valor de métodos ativos, que não devem se reduzir, por exemplo, a jogos de palavras cruzadas, atividade específica do lúdico instrumental” (PASSARELLI, 2012, p.177).

Salientamos ainda, a motivação e o prazer como elementos necessários no processo de ensino/aprendizagem citados também por Passarelli(2012) ao fazer referência ao pensamento de Rubem Alves “A aprendizagem, deveras, vais se instaurando com a capacidade para sentir prazer, [...] o prazer da fala, [...] do riso, da piada...[...] E creio mais: que é só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender.” (PASSARELLI, 2012, p.185).

O OUTRO NA PRÁTICA!

Traçamos como objetivos para o desenvolvimento da nossa prática:

- i) Reconhecer a ludicidade como uma possibilidade de aprendizado significativo.
- ii) Identificar os elementos linguísticos que a caracteriza como pertencente à sequência narrativa;
- iii) Inferir as intenções evidenciadas nas piadas;
- iv) Entender os frames (scripts) que compõem a piada;
- v) Identificar o gatilho, elemento gerador do humor;
- vi) Compreender os textos lidos, para posteriormente associá-los às notas explicativas.

Para isso, sugerimos quanto à organização do jogo “Cartas do humor”:

Os alunos, em quartetos ou duplas, receberão o envelope com o material organizado pelo professor; as bases com as piadas e notas explicativas serão colocadas viradas sobre uma superfície; em seguida, cada aluno, obedecendo a uma ordem, desvirará duas das bases, de modo que os outros colegas possam ver os textos em questão, e tentará associar uma a outra, sendo que isso só ocorrerá caso a nota explicativa seja sobre a piada, formando assim um par. Esse ciclo ocorrerá quantas vezes sejam necessárias para que todos os pares sejam formados.

3. PALAVRA FINAL

Acreditamos num ensino de Língua Portuguesa contextualizado, dinâmico e atrativo, que se caracterize como um caminho para proporcionar aos discentes uma forma de inserção e ação no mundo que os cerca.

Por isso, prezado professor, esperamos que este caderno sirva como uma ferramenta que auxilie no desenvolvimento de sua prática e que tenhamos conseguido passar para você a motivação e o prazer que sentimos ao idealizar e concretizar a sequência didática aqui compartilhada.

Nossa proposta estabelece o envolvimento autêntico dos interlocutores em verdadeiras situações de interpretação, a partir do trabalho com o gênero piada, que exige uma análise e uma reflexão crítica sobre quaisquer que sejam os assuntos abordados. Salienta-se então o valor social deste estudo, já que contribuirá para a formação cidadã dos alunos.

Com isso, o entendimento pretendido sobre o humor não fez apenas referência à função do fazer rir, já que ele também pode funcionar como um instrumento de denúncia, de reflexão quanto à visão sobre a sociedade e as relações que permeiam nela. Todavia, a expectativa consiste na identificação do humor enquanto técnica e não temática.

Torna-se necessário que, professor, perceber que a atividade de leitura, a partir do gênero piada, permite um “controle” da compreensão textual, considerada aqui como a apreensão do efeito de humor, logo, se a técnica não é entendida, o efeito de humor não é produzido, e, conseqüentemente, não será identificado.

Então, caro colega, esperamos poder colaborar com o enriquecimento da sua prática no processo de ensino/aprendizagem de língua e desejamos a você um excelente trabalho!

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ATTARDO, S. **Linguistic Theories of humor**. Berlim/Nova York: Mouton, 1994.

BAKHTIN, Michael [VOLOSHINOV]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929]. Pegar em marcuschi 2008

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad.: A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DELL'ISOLA, Regina L. P. **Leitura: inferências e contexto sócio-cultural**. Belo Horizonte: Imprensa Universitária da UFMG, 1991.

FREUD, S. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 1905.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. et al. (Orgs.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1995.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

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

MARI, H.; MENDES, P. H. A. Produção de sentido e leitura: gênero e intencionalidade. IN: **Ensaio sobre leituras 2**. Organizado por Hugo Mari, Ivete Walty, Maria Nazareth Soares Fonseca. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2007. p. 11-53

MUNIZ, K. S. **Piadas: conceituação, constituição e práticas: um estudo de um gênero**. Campinas. Dissertação (mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Campinas, 2004.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PASSARELLI, LÍlian Maria Ghiuro. **Ensino e Correção na Produção de Textos Escolares**. São Paulo: Cortes, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

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

RASKIN, V. (1985). **Semantic mechanisms of humor**. Holland: D. Reidel Publishing
ROMÃO, S. C. G. **Onde está a graça: análise da perlocução em textos humorísticos nos níveis explícito, implícito e metaplícito**. Uberlândia. Dissertação (mestrado). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

RASKIN, V. (1987). "Linguistic heuristic of humour: a script-based semantic approach". In: *International Journal of Sociology of Language*, 65, pp. 11-25.

SILVA, Leilane Ramos; CARDOSO, Denise Porto. (Orgs). **Gênero, livro didático e concepção de escrita: diálogos sobre produção textual**. João Pessoa: Editora do CCTA, v. 1, 2015.

SILVA, Leosmar Aparecido. Por um ensino produtivo de gramática. In: CASSEB-GALVÃO, Vânia. NEVES, Maria Helena de Moura. (Orgs.). **O todo da língua: teoria e prática do ensino do português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

THEODORO, Helena. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ética e temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 8.

TRAVAGLIA, L. C. **Uma introdução ao estudo do humor pela linguística**. In: *Delta* 6(1): 55-82, 1990.

