

## O ESPAÇO DAS PIADAS NO LIVRO DIDÁTICO

Nágila Machado Pires dos Santos<sup>1</sup>  
Elisete Maria de Carvalho Mesquita<sup>2</sup>

**RESUMO:** Considerando a teoria dos gêneros da escola de Genebra voltada para o ensino de língua materna e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o trabalho com a diversidade de gêneros, este artigo busca verificar qual é o espaço destinado ao gênero *piada* em duas coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental utilizadas nas escolas da rede pública de Uberlândia - MG. Para a análise dessas duas coleções, consideramos o número de *piadas* que aparecem em cada livro e como esse gênero foi tratado pelo material analisado. Com o intuito de verificar se o trabalho sobre o gênero em questão está de acordo com as orientações dos PCN e com a teoria de Dolz e Schneuwly (2004), atentamos para as atividades oferecidas pelo material. Após essa análise, fizemos uma divisão dos conteúdos trabalhados, o que resultou no tratamento de leitura, de produção de texto e de gramática. Essa divisão mostrou que os textos considerados como *piada* não são tratados pelo material analisado como gênero ou em consonância com a proposta dos PCN, uma vez que as atividades propostas se baseiam apenas na identificação e classificação de elementos retirados do texto.

**PALAVRAS CHAVE:** Gêneros textuais. Piada. Ensino de Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** Considering Geneva's school theory of genres based on the teaching of mother tongue and the guidelines of the National Curriculum Parameters (PCN) which intend to work with a variety of genres, this article seeks to determine, through a quantitative and qualitative analysis, especially, the space for joke genre in two collections of didactic books of elementary school used in public schools in Uberlândia - MG. For the analysis of two collections, a number of jokes which appear in each book were observed, and how this genre is dealt with in the material; if it is considered as a whole and as textual practice in context, or if these books just work grammar subjects. After this analysis it was necessary to divide the worked subjects, found in reading, composition and grammar subjects, which means the texts

---

<sup>1</sup>Aluna Bolsista PIBIC/FAPEMIG-UFU. Projeto nº H-016/2009. Graduanda em Letras – Instituto de Letras e Linguística/Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: nagila@gmail.com

<sup>2</sup> Professora orientadora. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP – Campus Araraquara – Professora do Instituto de Letras e Linguística/Universidade Federal de Uberlândia; Endereço: Avenida João Naves de Ávila, 2121, Uberlândia, CEP. 38400-902. E-mail: elismcm@terra.com.br

considered jokes are not dealt with as a whole or as a genre, according to the Dolz and Schneuwly concept. We believe that the joke is a genre that has much to offer in the development of communicative competence, since it contains language features that suggest sound knowledge of the language as well as it provides time for discussion of relevant issues that may contribute to the civic education of a student.

**KEYWORDS:** Text genres. Verbal jokes. Learning of Portuguese.

## INTRODUÇÃO

Diante de pesquisas que demonstram preocupação com o ensino de Língua Portuguesa e a atual orientação de trabalho com gêneros textuais trazida pelos PCN e por trabalhos teóricos de especialistas, este artigo pretende investigar o tratamento dado ao gênero *piada*, em duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) do Ensino Fundamental utilizadas nas escolas da rede pública de Uberlândia, cidade localizada no Triângulo Mineiro.

Os objetivos desta investigação foram i) constatar qual o espaço reservado ao gênero *piada*, ou seja, como esse material lida com a *piada* e quais são as escolhas didáticas que subjazem o trabalho com esse gênero; ii) elaborar uma proposta de trabalho viável e significativa em torno desse gênero que contribua para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

Partimos do pressuposto de que o LDLP não apresenta o gênero *piada* ou o incorpora em seu repertório, mas desprestigia no tratamento didático, relegando-o a uma função lúdica, que visa simplesmente a divertir.

O livro didático (LD), como um dos principais instrumentos utilizados pelos professores e alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, tem a responsabilidade de ser norteador da prática docente. Por esse motivo, decidimos investigar como esse material pedagógico propõe o trabalho com o gênero *piada*.

Optamos pelo trabalho com um gênero bastante popular na esfera social, mas pouco comum na prática didática por acreditarmos que o apoio na teoria de Dolz e Schneuwly (2004), que privilegia a imersão nas práticas de linguagem que correspondem a diversas esferas da sociedade ao contexto didático e dos parâmetros para o ensino de Língua Portuguesa possam favorecer o trabalho com este gênero no contexto em questão. Além disso, as *piadas* mostram que a língua não é uma estrutura fechada e que seu funcionamento exige

uma interação constante entre fatores de ordem gramatical e fatores de ordem cultural, ideológica e cognitiva.

Outro fato que muito nos direcionou para o estudo da *piada* e que nos permitiu olhar para esse gênero com uma visão além do puro entretenimento foi considerar, como Possenti (1998), que as *piadas* constituem objetos textuais complexos e usos linguísticos interessantes para serem estudados e que podem contribuir para o desenvolvimento linguístico do aluno.

Para o cumprimento dos objetivos propostos buscamos amparo teórico nos PCN (1998, 2000), em autores que se dedicam ao ensino de Língua Portuguesa e aqueles que desenvolveram estudos sobre gêneros, de modo geral, e sobre o gênero *piada*, de modo específico. Filiamo-nos, principalmente, aos estudos de Dolz e Schneuwly (2004) sobre os gêneros no ensino de língua materna e aos trabalhos de Muniz (2004) e Possenti (2001), no que se refere à *piada*. Acreditamos que a articulação desses pressupostos teóricos possa se configurar como uma proposta interessante para o ensino de Língua Portuguesa.

Para o cumprimento das metas estabelecidas, organizamos este artigo em quatro seções. Na primeira, apresentamos a Fundamentação Teórica na qual nos embasamos para investigar os LD. Na segunda, são apresentados os Materiais e Métodos, espaço destinado aos procedimentos da investigação. Na terceira parte apresentamos os Resultados aos quais chegamos e seu significado em relação aos nossos objetivos. Por último, apresentamos a Conclusão, espaço destinado aos comentários finais sobre os resultados e sobre a pesquisa de modo geral.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 GÊNEROS TEXTUAIS<sup>3</sup>: UM BREVE PERCURSO TEÓRICO**

Pesquisas atuais têm direcionado o olhar para o estudo dos gêneros textuais tanto no que diz respeito à sua definição e caracterização quanto ao seu uso em diversas práticas sociais. Contudo, os gêneros, apesar de trazerem contribuições significativas para várias áreas do conhecimento, não representam um assunto novo entre os estudiosos da linguagem

---

<sup>3</sup> Da teoria dos gêneros de Bakhtin, desenvolveram-se duas vertentes: a teoria dos gêneros de texto/textuais, centrada na descrição da materialidade linguística e a teoria dos gêneros do discurso/discursivos, com atenção voltada para a situação de produção do enunciado e seus aspectos sócio-históricos. Optamos pelo termo gênero textual para sermos coerentes com o trabalho dos autores nos quais nos apoiamos. Uma reflexão sobre as diferenças entre gênero de texto e gênero de discurso pode ser obtida em Rojo (2005, p. 184 - 207).

(MARCUSCHI, 2008, p.147). A discussão sobre os gêneros surge dos estudos de Platão e Aristóteles para caracterizar obras literárias. Desses estudos emergem o que conhecemos na literatura como epopéia, tragédia e comédia. Mas, com o desenvolvimento da ciência da linguagem, o termo gênero se consagra no campo linguístico com os estudos do russo Mikhail Bakhtin, mais especificamente com seu trabalho “orientação dialógica do discurso”. Para esse autor,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Assim, podemos dizer que os gêneros estão presentes em toda atividade comunicativa humana, representando as formas de dizer e de se comunicar em cada situação específica. Por isso, ainda segundo o autor, os gêneros são *tipos relativamente estáveis*<sup>4</sup> de enunciados, pois ao mesmo tempo em que necessitam ser estáveis para serem reconhecidos e utilizados, estão sujeitos a transformações conforme a necessidade do tempo e das práticas sociais em que se encontram. Os gêneros são, portanto, práticas sócio-comunicativas construídas historicamente, influenciados por fenômenos sociais e dependentes da situação comunicativa em que são enunciados.

Segundo Bakhtin (2003, p. 268) os gêneros “refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social” e podem ser distinguidos de acordo com três critérios: **conteúdo ou tema**, que são os conteúdos que se tornam comunicáveis através dos gêneros; **estilo verbal**, que são as configurações linguísticas específicas, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero; e **estrutura composicional**, que são os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos que pertencem ao gênero.

Marcuschi (2008, p.164) elenca outros fatores que podem servir para a identificação/caracterização dos gêneros, como: a) forma estrutural; b) propósito comunicativo; c) conteúdo; d) meio de transmissão; e) papéis dos interlocutores; e f) contexto situacional. Os critérios arrolados pelo autor nos fornecem mais informações para identificar um gênero, considerando que o lugar onde este se realiza, a relação estabelecida entre os interlocutores e o contexto no qual o gênero está inserido, por exemplo, podem contribuir para

---

<sup>4</sup> Grifo do autor.

a configuração de um ou outro gênero. Desta forma, “o que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não propriedades formais” (RODRIGUES, 2005, p.164). Mas, isso não significa que os aspectos formais devam ser descartados, pois pode haver gêneros que apresentem algum desses aspectos como determinante na sua caracterização como, por exemplo, o gênero *piada*, que se diferencia de outros gêneros “humorísticos” ou “chistosos” pelo traço narrativo (MUNIZ, 2004, p. 99). Portanto, não se trata de privilegiar ora uma característica ora outra, pois é o conjunto de características contextualizadas no texto e fora dele que nos fornecerá dados suficientes para a classificação de determinado gênero.

Podemos considerar a teoria dos gêneros textuais uma evolução no conceito de texto que eleva à linguagem a incumbência de ser moldada às práticas sócio-comunicativas por meio dos gêneros. Essa nova maneira de se pensar a linguagem fornece campo a diversos trabalhos sobre esse assunto e faz com que surjam várias teorias e “escolas” acerca desse tema. Algumas dessas escolas são apresentadas por Marcuschi (2008, p.152):

- I. Perspectiva sócio-histórica e dialógica (Bakhtin);
- II. Perspectiva comunicativa (Steger, Gülich, Bergmann, Berkenkotter);
- III. Perspectiva sintêmico-funcional (Halliday);
- IV. Perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua (Swales, Bhatia);
- V. Perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bronckart, Dolz, Schneuwly);
- VI. Perspectiva da análise crítica (N. Fairclough; G. Kress);
- VII. Perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural (C. Miller, Bazerman, Freedman);

Considerando que há, portanto, variadas possibilidades de tratamento dos gêneros, este estudo filia-se, principalmente, à teoria de Dolz e Schneuwly (2004) e à perspectiva bakhtiniana de língua, o que significa entender a linguagem como fenômeno dialógico por natureza, socio-historicamente determinada. Em outras palavras, a teoria de gêneros desenvolvida para o ensino de língua materna considera a linguagem como um processo interativo, determinado pelos integrantes e construído no decorrer da história.

## 1.2 A VISÃO DOS PCN

Os PCN (1998, p. 19) preconizam que o domínio da linguagem e o domínio da língua são condições para a plena participação social. É, pois, por meio desses domínios que as pessoas se comunicam, compartilham visões de mundo, experiências, produzem cultura e são capazes de transformar sua realidade. Com isso, cabe à escola, responsável por desenvolver esses domínios, agir comprometidamente com a democratização social e cultural em prol da cidadania para garantir aos alunos os saberes lingüísticos necessários para uma vida social ativa e responsável. Nesse sentido, para agir, compreender e mudar a sociedade em que se vive é preciso conhecer, produzir e interpretar textos nas mais variadas situações.

Ao se referir a *textos nas mais variadas situações*, torna-se sintomática a referência à teoria dos gêneros textuais nesse documento norteador, pois essa declaração faz alusão aos gêneros de texto. Outros conceitos que contribuem para um arcabouço que sustenta essa alusão são trazidos pelos PCN, a saber, a intertextualidade como a relação contínua dos textos uns com os outros e a atividade discursiva como “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução.” (p.27). Tendo em vista os conceitos acima, os textos se organizam, segundo os PCN (1998), em função das intenções comunicativas, as quais geram usos sociais que as determinam.

Assim, o conceito de gênero emerge dos princípios considerados ao se tratar do termo **texto**. Os PCN o definem como determinados historicamente, constitutivos de formas relativamente estáveis de enunciados e disponíveis na cultura. O documento ainda caracteriza os gêneros, a exemplo de Bakhtin (2003), de acordo com três elementos: conteúdo temático, o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc.

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (PCN, 1998, p.22)

O trabalho com os gêneros ganha força à medida que os PCN argumentam que um ensino pautado na análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – não contribui para o desenvolvimento da competência discursiva e, portanto, não atende às demandas sociais de níveis de leitura e de escrita. Por isso, a unidade de ensino deve ser o

texto e o objeto o gênero, pois este é o texto moldado a condições de produção e recepção de uma situação específica ao qual o falante recorre em todos os momentos de interação verbal.

Os gêneros constituem-se, assim, formas de comunicação pré-definidas e, praticamente, ilimitadas que correspondem a finalidades, épocas e culturas diferentes e específicas. Então, que gêneros ensinar? Sobre essa questão, os PCN orientam que os textos a serem selecionados

são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCN, 1998, p.24)

Isso significa dizer que os gêneros a serem ensinados precisam corresponder às necessidades de comunicação e de desenvolvimento da leitura crítica do aluno, ou seja, devem ser privilegiados gêneros de textos que aparecem com maior frequência na realidade social do aluno.

Considerando as necessidades comunicativas dos alunos e a orientação de que o texto deve ser tomado como unidade de ensino, os PCN estabelecem que as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondam a uma prática constante de escuta e de leitura de textos orais e de textos escritos como também de produção de textos orais e escritos que, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos devem permitir a expansão e construção de instrumentos que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva.

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalingüística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (PCN, 1998, p. 28)

O que fornece sentido ao processo de ensino/aprendizagem são as atividades direcionadas para a análise linguística e reflexão do funcionamento da linguagem e o ensino de gramática articulado a essas práticas e não a memorização de nomenclaturas e exercícios de reconhecimento.

Os PCN ainda tecem considerações sobre o ensino das variedades linguísticas adequadas, considerando as características e condições do contexto de produção às diferentes

situações comunicativas, extinguindo-se, assim, a ideia de certo e errado. Os parâmetros ressaltam, ainda, que a comunicação eficaz é aquela que se adequa às circunstâncias de uso da linguagem e não a que se centra em apenas uma variante, a padrão.

Assim, os PCN organizam os conteúdos de Língua Portuguesa em torno de dois eixos básicos: i) uso da língua oral e escrita; b) reflexão sobre a língua. Esses eixos se esquematizam da seguinte forma USO→REFLEXÃO→USO, o que significa entender que tanto do ponto de partida como o de chegada do ensino é a produção/compreensão de discursos, o que significa dizer que os eixos oferecem um tratamento cíclico, pois de modo geral, os conteúdos são os mesmos ao longo da escolaridade e o que varia é apenas o grau de aprofundamento e sistematização desses conteúdos.

Segundo os PCN (1998, p. 35), os conteúdos que constituem o eixo USO dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução. São eles:

1. historicidade da linguagem e da língua;
2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais:
  - . sujeito enunciador;
  - . interlocutor;
  - . finalidade da interação;
  - . lugar e momento de produção.
3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes.
4. implicações do contexto de produção no processo de significação:
  - . representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos;
  - . articulação entre texto e contexto no processo de compreensão;
  - . relações intertextuais.

Os conteúdos do eixo REFLEXÃO, desenvolvidos sobre os do eixo USO, referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos lingüísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito. São eles:

1. variação lingüística: modalidades, variedades, registros;
2. organização estrutural dos enunciados;
3. léxico e redes semânticas;
4. processos de construção de significação;
5. modos de organização dos discursos.

### 1.3 OS GÊNEROS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Dolz e Schneuwly são os expoentes da teoria dos gêneros sob a perspectiva do ensino de língua materna. Eles seguem a posição bakhtiniana de que a comunicação se torna possível através de formas pré-definidas e estáveis de textos que funcionam por intermédio entre enunciador e destinatário. Esses textos que possibilitam a comunicação por serem moldados com características particulares e em situações de comunicação específicas são os gêneros.

Com base nessa posição, Dolz e Schneuwly (2004, p. 23) constroem o conceito de gênero como instrumento mediador entre objetos específicos socialmente elaborados e o indivíduo que sobre ele age, ou seja, o instrumento passa a ser o fim que se quer atingir, mas “didatizado” para que primeiramente haja sua apropriação. Isso significa que pensar o gênero, prática sócio-comunicativa, como objeto de ensino é criar um elo direto entre aprendizagem e finalidade, o que agrega sentido ao processo de ensino/aprendizagem.

Sendo assim, aprender a se comunicar significa incorporar os instrumentos que permitem realizar uma ação num dado contexto específico, ou seja, aprender a falar é, para os autores, apropriar-se de gêneros. Essa afirmação pode parecer incoerente se pensarmos que falamos e escrevemos sem a consciência de que dominamos diversos gêneros, mas isso é explicável se pensarmos que esses instrumentos dos quais nos apropriamos antes e durante o letramento estão presentes em todas as situações cotidianas em que estamos inseridos. Por isso, deve haver um ensino sistematizado do maior número possível de gêneros, pois é isso que fará com que o aluno desenvolva sua capacidade comunicativa oral e escrita.

Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreta para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho com os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e recepção dos textos. Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, assim como das unidades lingüísticas e das características específicas da textualidade oral. (ver *supra*). Dadas essas características (reconhecidas empiricamente, acabadas etc.) o gênero se integra facilmente em projetos de classe e permite, por isso, que se proponham aos aprendizes atividades que, a um só tempo, são específicas e fazem sentido (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.172)

Os gêneros são tomados como “práticas sociais de referência” para a aprendizagem em um sentido além do reprodutivo, que objetiva compreender as particularidades do funcionamento da linguagem no que concerne às práticas sociais de linguagem e às atividades de linguagem que, segundo Bronckart, são

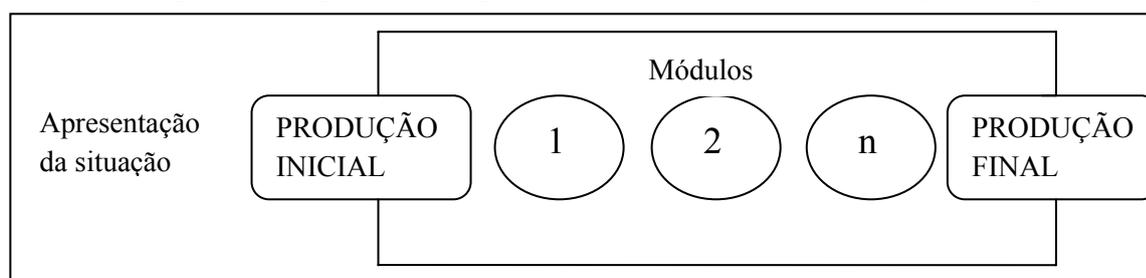
decompostas em ações ou estruturas de comportamento não diretamente articuladas aos motivos, mas orientadas por objetivos intermediários que advêm da vontade consciente e que implicam uma representação de seu efeito no âmbito da cooperação e da interação sociais. (Bronckart, 1996 *apud* DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 73)

Os procedimentos, no que se refere à teoria de Dolz e Schneuwly para o ensino de gêneros, levam em consideração tanto a linguagem escrita quanto a oralidade e consistem em criar situações reais com contextos que possibilitem a aprendizagem dos elementos constitutivos do gênero e suas situações de produção e recepção. O procedimento desenvolvido pelos autores para o ensino de gênero é denominado sequência didática.

As seqüências didáticas são um conjunto de atividades escolares organizadas de forma sistemática em torno do gênero que se pretende ensinar. Desse modo, por meio das atividades da seqüência didática, os alunos conhecem e estudam os gêneros textuais enquanto práticas de linguagem historicamente construídas, objetivando que ao final de cada seqüência eles sejam capazes de se apropriarem das dimensões particulares de cada gênero. Essa construção se torna possível devido à “interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem; as capacidades de linguagem dos aprendizes; e as estratégias de ensino propostas pela seqüência didática” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

O esquema abaixo representa o que os autores denominam de seqüência didática:

Figura 1 - Esquema da seqüência didática (Dolz e Schneuwly, 2004, p.98)



Como pode ser visto, são quatro as partes que compõem a seqüência didática: apresentação da situação, produção inicial, desenvolvimento de módulos e produção final.

A primeira etapa, a apresentação da situação, é o momento em que os alunos são apresentados à proposta do projeto de comunicação. Ela tem a função de apresentar o projeto coletivo de produção de um gênero que tenha um problema de comunicação bem definido, bem como fazer com que os alunos percebam a importância do que será trabalhado.

A segunda parte da seqüência didática é a produção inicial, que representa o primeiro contato dos alunos com o gênero proposto e fornece, como resultado, o que os alunos já

sabem e o que ainda precisam aprender, funcionando, assim, como uma espécie de guia norteador das atividades a serem desenvolvidas, uma vez que são evidenciados, nesse momento, os pontos fortes e fracos dos alunos.

Na terceira etapa, os módulos, o professor trabalha com os “problemas” que surgiram na produção inicial. Desse modo, a seqüência didática parte do complexo para o simples, da produção inicial aos módulos – cada um trabalhando para desenvolver alguma capacidade necessária ao domínio de um gênero, para depois retornar ao complexo, a produção final. Os módulos devem abordar os problemas de níveis diferentes: representação da situação de comunicação; elaboração dos conteúdos; planejamento do texto e realização do texto; os professores devem variar as atividades e exercícios, propondo atividades de observação e de análise de textos (tomando exemplos autênticos do gênero como referência), atividades simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum.

No decorrer das atividades dos módulos, os alunos aprendem a falar sobre o gênero, adquirem vocabulário específico e internalizam as regras do gênero. Com isso, é possível listar essas regras e esse vocabulário para auxiliar na produção final. É também nessa etapa da seqüência didática que questões relacionadas à gramática, à ortografia e à pontuação são trabalhadas com os alunos, com o intuito de atenuar problemas e esclarecer dúvidas, pois acreditamos, assim como os autores, que a aprendizagem desses aspectos da língua é conquistada na constância de sua utilização, ou seja, falando e escrevendo.

A produção final é a finalização da seqüência didática, que oferece a oportunidade aos alunos de pôrem em prática os instrumentos elaborados em cada módulo. Essa etapa permite ao aluno avaliar seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que os objetivos a serem atingidos foram indicados, além de controlar seu próprio comportamento enquanto produtor de textos, o que, vale ressaltar, confere autenticidade e autonomia à produção.

Na produção final é realizada, também, uma avaliação do tipo somativo. Os elementos trabalhados em aula devem servir como critérios de avaliação de modo que permita a intervenção nos pontos essenciais supostamente aprendidos pelos alunos ao longo da seqüência. A elaboração dos critérios de avaliação também permite observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho assim como o retorno a eventuais pontos mal assimilados. A produção final tem como resultado o projeto em equipe anteriormente elaborado no início da seqüência e o cumprimento dos objetivos traçados acerca do gênero.

A seqüência didática tem, portanto, como finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo uma comunicação mais fluida e adequada à situação. As seqüências servem como uma forma de acesso às práticas de linguagem novas ou não

dominadas, por isso esse trabalho se realiza sobre os gêneros que o aluno ainda não domina. Por fim, a sequência didática visa a promover os alunos a uma proficiência dos gêneros e das situações comunicativas que lhes correspondem por meio de intervenções que favoreçam esse ensino.

Apresentado o procedimento de ensino, é relevante ressaltar alguns desdobramentos e princípios para o trabalho didático. Primeiro, devemos considerar que a transposição de um gênero para o contexto da escola objetiva finalidades precisas de aprendizagem, que são de duas espécies: “aprender a dominar o gênero (...) e desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.80). Segundo, a transposição do gênero para outro lugar social do que foi originado transforma-o inevitavelmente, pois sua função muda. “Quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem” (p. 179), por isso os autores esclarecem que se torna necessário criar situações que correspondam ao gênero de maneira mais próxima da realidade possível para que a atividade seja coerente com os objetivos.

Aos gêneros transformados para atender a fins didáticos, Dolz e Schneuwly elaboram o conceito de *modelos didáticos* de gêneros. Os modelos didáticos explicitam o conhecimento subentendido do gênero e compreende três princípios em interação contínua no trabalho didático (p.81): princípio da legitimidade, que são os saberes teóricos ou elaborados por especialistas; princípio de pertinência, que corresponde às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem; e o princípio de solidarização, que trata de tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados. Esses três princípios constituem a formação do objeto na escola e não podem ser tomados independentes um do outro.

Com base nessa tríade, Dolz e Schneuwly (2004, p. 82) ainda apresentam duas características do modelo didático, uma constitui o modelo que orientará as intervenções dos professores e a outra é o modelo que evidenciará as dimensões ensináveis, ou seja, o que pode ser ensinado com base nesse modelo. Eles ainda destacam que dentro de cada dimensão ensinável uma progressão é possível, seja ela mais simples ou ambiciosa, ou seja, o grau de sistematização e de complexidade do trabalho depende dos objetivos e da adequação ao nível dos alunos, sendo que o mesmo gênero pode ser trabalho várias vezes.

A partir do que foi dito até o momento, é possível estabelecer uma articulação entre os PCN e a teoria dos gêneros de Dolz e Schneuwly, pois parece haver alguns pontos de confluência determinantes que unem essas duas propostas. Com relação aos PCN, Rojo

(2008, p.93), afirma que “embora não indiquem fontes de conceitos didatizados, revozeiam tanto as teorias textuais como a obra bakhtiniana e a abordagem didática de gêneros textuais.” Para melhor visualizar essa confluência, Rojo elabora o seguinte quadro, reproduzido abaixo.

Tabela 01 - Pontos de convergência entre os PCN e a teoria dos gêneros

<p><i>Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza <b>temática, composicional e estilística</b>, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele <b>gênero</b>. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCN, 1998, p. 23</i></p>	<p><i>Todos esses três elementos – o <b>conteúdo temático, o estilo e a construção composicional</b> – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de determinado (a) esfera/campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada esfera/campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos <b>gêneros</b> do discurso. (Bakhtin, 1952-53/1979: 262)</i></p>
<p><i>Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de língua portuguesa deve se dar num espaço em que as <b>práticas de uso da linguagem</b> sejam compreendidas em sua <b>dimensão histórica</b> e em que as necessidades de análise e de sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorram dessas mesmas práticas (PCN, 1998, p. 34).</i></p>	<p><i>As <b>práticas de linguagem</b> implicam dimensões, por vezes, <b>sociais, cognitivas e linguísticas</b> do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais. Essas interpretações dependem da identidade social dos atores e das representações que eles têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam de acordo com sua trajetória. Nesse sentido, as práticas sociais “são o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem”. (Bautier, 1995:p. 203) (Schneuwly &amp; Dolz, 1997: 72-73).</i></p>

(ROJO, 2008, p. 93)

Outras intersecções entre os PCN e a teoria dos gêneros com propósitos didáticos são as considerações acerca da diversidade de gêneros que podem e devem ser trabalhados e a forma de organização cíclica do processo de aprendizagem elaborado por ambos tanto pelos PCN quanto pela teoria dos gêneros. Essa organização cíclica do processo de ensino/aprendizagem corresponde, nos PCN, à articulação dos eixos de uso e de reflexão da seguinte maneira USO→REFLEXÃO→ USO e no procedimento da sequência didática que segue os seguintes passos: produção, módulos e produção.

O eixo de uso proposto pelos PCN corresponde, dessa forma, ao momento inicial da situação proposta ao aluno e ao momento final do balanço e utilização dos instrumentos aprendidos, ao passo que o eixo da reflexão corresponde a toda modularização em que acontecem as atividades de análise linguística. Podemos esquematizar o ciclo para melhor visualizá-lo: eixo de uso: produção inicial → eixo de reflexão: módulos nos quais se trabalham características linguísticas e análises → eixo de uso: produção final.

#### 1.4 O GÊNERO *PIADA*<sup>5</sup>

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. Ele é uma espécie d'e arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios. (TRAVAGLIA, 1990, p. 55)

Ao ouvirmos, lermos ou contarmos uma *piada* identificamos que se trata de uma composição com o intuito de nos fazer rir. Mas, esse é o único gênero que objetiva o riso? Pensando que a resposta para essa questão seja negativa, percebemos que muitos textos que tomamos por *piadas* podem não sê-lo. Por esse motivo, faz-se necessária a definição e a caracterização desse gênero.

Para Costa (2008), o gênero *piada* (ou anedota) funciona como um texto anônimo caracterizado por uma história curta de final surpreendente, contada para provocar risos. Possui temática bastante variada, que reflete e refrata a sociedade por aludir a conteúdos reprimidos. A *piada*, para esse autor, depende de técnica, característica linguística ou controvérsia de pontos de vista para causar o humor e possui um ponto de vista implícito a ser descoberto pelo leitor e pode ser lida de duas maneiras diferentes, o que salienta a característica constitutiva do gênero, a ambiguidade. Outra característica marcante desse gênero é a condensação, pois dela também pode resultar o sentido duplo ou o deslocamento de sentido, o que incorre na quebra da exigência discursiva dos textos chamados “sérios”.

Romão (2001) caracteriza a *piada* com enfoque em seu funcionamento, no “como” desse gênero, valendo-se de várias teorias, dentre elas: teoria da incongruência, teoria da bissociação, teoria dos frames e conceito de disjuntor.

---

<sup>5</sup> Em Ottoni (2007, p. 83), é possível encontrar uma caracterização do gênero animado *piada* visual.

Na teoria da incongruência, obtém-se o humor quando há uma discrepância entre o que é esperado e o que, de fato ocorre, entendendo que ‘aquilo que é esperado’ como aquilo que foi consagrado pelo uso. Daí se afirmar que o humor “pode ser obtido através da quebra da convencionalidade.” (TAGNIN, 2005, p. 247). Alguns termos equivalentes à “incongruência” trazidos por Romão são: conflito, inconveniência, inadequação, deslocamento, desvio, ruptura, incompatibilidade e tensão. Segundo essa autora, a incongruência é o ápice do texto cômico, o qual caminha não para uma resolução, mas sim para a compreensão da incongruência, da qual posteriormente decorre o riso.

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.’ Assim, a incongruência no cômico tem relação direta com a quebra de regras do código social de determinado povo: por esta razão, há piadas que só são compreensíveis para o povo que (re)conhece tais regras. (ROMÃO, 2001, p. 33)

Conclui-se, ainda segundo Romão, que no texto cômico há uma ruptura do sentido do texto causado por algum tipo de inadequação, fato explicável devido ao sentido do texto fazer parte de regras que constituem o senso comum.

Sobre a teoria da bissociação, Romão aponta o que Koestler (1964) afirma ser o *ato criativo de pensar em dois planos*: combinar duas matrizes cognitivas sem qualquer relação entre si para, posteriormente, acrescentar uma nova matriz que incorpore as estruturas anteriormente separadas. Isso quer dizer que a bissociação é uma situação ou ideia ligada a duas matrizes cognitivas incompatíveis e excludentes que causam o surgimento de uma terceira, a qual é denominada de matriz 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. (...) E 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)

Por frame, entende-se o conhecimento de mundo internalizado, “um feixe estruturado e formalizado de informação semântica inter-relacionada”. (Raskin, 1985 *apud* ROMÃO, 2001). Esse conceito diz respeito ao conhecimento do significado das coisas, dos eventos e procedimentos que abrangem todos os sentidos relacionados a um elemento. Por exemplo, quando a palavra “fumaça” é citada, automaticamente, os conhecimentos relacionados a esse

elemento são ativados, como fogo, poluição, queimadas, incêndio, intoxicação, etc. Pode-se dizer que os frames são responsáveis por respostas coerentes ao evento fumaça, como se filtrassem os elementos impróprios.

A partir da teoria de frames, Raskin (1984, *apud* ROMÃO, 2001, p. 45) estabelece condições para que um texto seja caracterizado como *piada*. São elas: o texto tem de ser compatível com dois *scripts* diferentes; esses dois *scripts* devem ser opostos no sentido de termos opositivos como possível/impossível, bem/mal, real/irreal, etc. Esses conceitos de oposição servem para facilitar a identificação dos *scripts* necessários à *piada*.

Uma segunda proposta de Raskin para o estudo da *piada* é a de que o texto corresponda a um script geral, cuja organização geral do texto estipula:

- i. Uma mudança do modo *bona-fide* de comunicação para o modo não *bona-fide* de contar piadas;
  - ii. O texto ser intencionalmente uma piada;
  - iii. Haver dois ‘scripts’ parcialmente sobrepostos e compatíveis com o texto;
  - iv. Haver uma relação de oposição entre os dois ‘scripts’;
  - v. Haver um gatilho, óbvio ou implícito, desviando de um ‘script’ para o outro.
- (Raskin, 1987 *apud* ROMÃO, 2001, p. 46)

A primeira condição trazida pelo autor explicita que a *piada* faz com que aceitemos temporariamente um modo de comunicação não confiável a fim de reconhecer os dois scripts presentes no texto e atingir seu objetivo de riso. Isso significa que aceitar o modo de comunicação não confiável implica o conhecimento de ambos os lados, interlocutor e locutor, de que a natureza daquele evento comunicativo não é “séria”.

A superestrutura da *piada*, proposta por Raskin, apresenta um novo elemento já anteriormente mencionado, o gatilho ou disjuntor (elemento número v). Esse novo elemento é, segundo o autor, o mecanismo responsável pela mudança de script e pelo resultado dessa mudança, e isso é possível por se tratar de um elemento polissêmico. O gatilho é, então, um elemento ambíguo que constitui a base da incongruência e faz surgir o terceiro script.

Apresentamos a seguir uma *piada* usada por Romão com as devidas “divisões” dos elementos esquematizados.

*Um brasileiro pergunta a um português:*

- Por favor! O senhor viu alguém dobrando esta esquina, agora há pouco?

- Não, senhor. Quando aqui cheguei, ela já estava dobrada...

Tabela 02 - Funcionamento da *piada*, de acordo com Romão (2001).

Termo ou idéia A: “dobrar” (termo comum aos dois frames iniciais)		3° FRAME AXY (ruptura do determinismo) <ul style="list-style-type: none"> <li>• o imprevisível</li> <li>• a bissociação</li> </ul>
1° FRAME AX	2° FRAME AY	
(Frames de origem ambos previsíveis)		
Termo A em AX: “dobrar (a esquina) contornar um ponto” (contornar a esquina, virar para a rua perpendicular à que era seguida). Circunstância X, característica do termo A, neste frame: “virar a esquina” deve ser considerada uma expressão não apassivável.	Termo A em AY: “dobrar (algo/um objeto) Torcer/virar um objeto, provocando uma dobra”. Circunstância Y característica do termo A, neste frame: admite voz passiva.	Idéia incongruente: Alguém torcer/virar a esquina, para provocar uma “dobra” ou para “torná-la esquina” (o que fica tautológico).
		Disjuntor Y “A esquina já estava dobrada”

(ROMÃO, 2001, p.56)

Como podemos perceber, nesta *piada*, dois frames previsíveis de origem são acionados no texto, sendo que o termo do qual surgem os frames é “dobrar”. No primeiro frame, a interpretação é automaticamente condizente com o contexto de “dobrar a esquina” que, após se “colidir” com o enunciado com função de disjuntor “já estava dobrada” imediatamente aciona o segundo frame. Há, nesse momento, uma sobreposição dos dois frames que resulta no surgimento do terceiro frame, que é o da incongruência. Desse modo, o elemento incongruente é o fato de alguém torcer, fazer uma dobra em uma esquina.

Apesar de Romão (2001), apresentar um estudo amparado por outros autores, ainda nos falta uma caracterização textual do gênero *piada*. Assim, tentaremos construir os contornos do gênero com base nos critérios elencados por Marcuschi (2008), Muniz (2004) e Possenti (1998).

Para Muniz, a estrutura textual da *piada* é determinante para a caracterização do gênero, uma vez que é por meio dela que os gêneros humorísticos melhor se diferenciam. A estrutura da *piada* é, pois, constituída inerentemente pelo tipo narrativo. Geralmente apresenta forma de diálogo precedido por uma contextualização do lugar, tempo e identidade social/cultural dos personagens. A função primeira do gênero seria, ainda segundo a autora, a de fazer rir, de divertir o interlocutor, mas haveria uma função velada que poderia ser a de denunciar práticas discriminatórias ou mesmo perpetuá-las.

No que se refere ao conteúdo veiculado, Possenti (1998) afirma que as *piadas* carregam discursos controversos, polêmicos que podem ser sobre

sexo, política, racismo (e variedades que cumprem um papel semelhante, como etnia e regionalismo), canibalismo, instituições em geral (igreja, escola, casamento, maternidade, as próprias línguas), loucura, morte, desgraças, sofrimento, defeitos físicos (para o humor, são defeitos inclusive a velhice, a calvície, a obesidade, órgãos genitais pequenos ou grandes [...]) (p. 25-26)

e o fato desses temas serem difundidos pelo gênero caracterizam-no como transgressor. Possenti ainda faz uma classificação linguística das *piadas* em: fonológica, morfológica, lexical, metalingüística, sintática, sociolinguística/variação linguística, inferência, pressuposição, tradução, contra-ideologia, sentido independente do falante, discurso não óbvio, dêixis e conhecimento prévio. Embora algumas dessas classificações possam ser problemáticas, como a do sentido independente do falante que sugere um sentido pré-existente, observada por Muniz (2004), não discorreremos a favor ou contra (d)essas definições.

Os papéis desempenhados pelos interlocutores também são um dos critérios para se definir um gênero. Sobre essa característica, Muniz (2004, p. 118) afirma que a *piada* é constituída por vozes e as práticas sociais que existem em nossa sociedade, por isso a dificuldade de “distinguir até que ponto é o personagem, o narrador ou a sociedade falando, uma vez que todos esses fatores encontram-se radicalmente interligados neste gênero”.

O contexto de prática da *piada* é, segundo Marcuschi (2008, p. 196), o domínio discursivo do lazer. Já para Costa (2008), esse gênero se enquadra no domínio do cotidiano.

A *piada* não possui um único meio de transmissão, podendo circular tanto na oralidade quanto na linguagem escrita em meios de comunicação diversos, livros, televisão, rádio, revistas, etc.

Resumindo as características do gênero *piada*, temos:

- São textos que apresentam formas diversas de condensação;
- Possuem estrutura narrativa;
- Geralmente apresentam discurso direto – diálogo – precedido de contextualização;
- Possuem grande variedade linguística;
- Apresentam temas diversos: demanda várias relações intertextuais
- Cumprem o propósito primeiro de divertir, mas também podem ter como função, criticar, manter relações de poder e difundir preconceitos;

- Possuem uma carga de sentidos múltiplos: isso torna possível a quebra de expectativa no fechamento do texto, quando o leitor opta por escolhas ambíguas e deslocamento de sentido no tratamento de temas cotidianos e/ou polêmicos;
- São transmitidos por via oral ou escrita;
- Circulam em espaços informais em que há intimidade entre os participantes ou espaços em que há abertura para descontração;

De modo geral, se partirmos do conceito de que todo texto é, antes de uma construção lingüística, uma ação comunicativa social, portanto, um gênero, não há por que negar a autenticidade da *piada* como gênero, seja ela manifestação oral, seja escrita.

Considerando o que foi dito até o momento, interessa-nos, neste artigo, analisar como os LD lidam com o gênero *piada*. Assim, guia-nos para este trabalho a seguinte questão: o LD explora as múltiplas possibilidades de análise oferecidas pelas *piadas*?

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

Para investigarmos o espaço que os LD do Ensino Fundamental dedicam ao gênero *piada*, selecionamos duas coleções adotadas pela rede pública de ensino da cidade de Uberlândia-MG. Esse material foi selecionado tendo como critério único o fato de ser utilizado pelas escolas públicas.

As coleções escolhidas foram **Coleção 1**: Projeto Araribá: Português/obra coletiva, desenvolvida e produzida pela editora Moderna. Editora responsável Áurea Regina Kanashiro. 1ª Ed. São Paulo, 2006. Vol. 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, PNLD 2008/2009/2010 e **Coleção 2**: Português: Linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 4ª Ed. Editora Atual, São Paulo, 2006. Vol. 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. PNLD 2008/2009/2010 e representam um total de oito LD, quatro de cada coleção, que foram submetidos a dois diferentes tipos de análise: a quantitativa e a qualitativa. No primeiro tipo de análise, levantamos a quantidade de textos considerados como *piadas* de acordo com a caracterização aqui defendida. A segunda, análise qualitativa, baseou-se no tratamento didático desenvolvido com esses textos, que foram agrupados conforme os aspectos que objetivavam ensinar leitura, produção textual e gramática.

Algumas questões auxiliaram na análise dos textos encontrados. Foram elas: a) Com que finalidade os autores recorrem às *piadas*?; b) Que tipo de *piada* é preferido pelo LD?; c) As *piadas* são usadas visam somente à diversão?; d) Há atividades de análise linguística que privilegiem as características do gênero?

A análise das *piadas* foi realizada, portanto, com bases nas atividades propostas para cada texto. Observamos se essas atividades ofereciam espaço para a reflexão sobre a língua, se o ensino subjacente a essas questões eram mais prescritivo, descritivo ou produtivo e se o conceito de gênero estava implícito nesse trabalho, o que significa considerar as características gerais e específicas do gênero dentro de um contexto.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das duas coleções analisadas, a Coleção 1 não apresentou, nos volumes destinados ao Ensino Fundamental, nenhum exemplar do gênero *piada*, ao passo que a Coleção 2 apresentou um total de 16 *piadas*, sendo que 7 estão presentes no volume da 6º ano<sup>6</sup>, 2 nos volumes de 7º e 9º ano e cinco estão presentes no volume do 8º ano.

Percebemos, com isso, que o ano que inicia o a segunda fase do Ensino Fundamental (6º ano) favoreceu o trabalho com a *piada*, o que se comprova pela quantidade de *piadas* apresentadas e pelo trabalho com aspectos do ensino de leitura. Por outro lado, a série que encerra o Ensino Fundamental desfavoreceu quantitativa e qualitativamente o gênero já que as duas *piadas* que aparecem se voltam para o ensino de gramática.

As *piadas* encontradas na Coleção 2 não são trabalhadas em um todo e ora se associam à leitura (5 *piadas*, 4 no 6º ano e 1 no 9º ano) e a produção de texto (1 *piada* no 6º ano), ora se associa à análise gramatical (12 *piadas*, 3 no volume do 6º ano, 2 nos volumes do 7º e 9º ano e 5 no 8º ano). No volume do 6º e do 9º ano houve a coincidência de uma *piada* ser enquadrada tanto no ensino de gramática como no de leitura, por isso o total de *piadas* (16) não confere com o total de aspectos observados (18).

Dessa forma, as *piadas* encontradas se prestaram mais ao ensino que ao divertimento por si, o que parcialmente se contrapõe a nossa hipótese.

O gráfico e a tabela abaixo apresentam os dados acima mencionados.

Tabela 03 – Número de piadas nos LD analisados

Ano	Nº de Piadas	Leitura	Produção de texto	Gramática
6º	7	4	1	3
7º	2	0	0	2
8º	5	0	0	5

<sup>6</sup> Embora os livros que compõem nosso material de análise ainda apresentem a nomenclatura “série”, optamos pela nomenclatura mais recente, “ano”.

9º	2	1	0	2
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>12</b>

O assunto predominante nas *piadas* encontradas é a relação pai/filho, assunto que consideramos interessante de se abordar devido ao início da adolescência e ao estreitamento ou afastamento dessa relação durante esse período. Outros temas que também recorrem nas *piadas* encontradas são crianças, turistas e loucos, personagens, cuja imagem social é claramente definida por meio de estereótipos, o que constitui uma das matérias-primas do gênero *piada*.

Percebemos, de modo geral, que o tratamento das *piadas* no LD não privilegia as particularidades do gênero como, por exemplo, os meios de produção e recepção, a origem da duplicidade de sentido e a crítica que muitas vezes está velada no humor, o que resulta numa utilização superficial da *piada* enquanto gênero.

Os LD, portanto, usam esse gênero de maneira rasa e sem propósito, limitando-se, pois, a atividades de identificação de elementos do texto como se esse tipo de atividade contribuísse para o desenvolvimento da proficiência na língua. A *piada* constitui-se, assim, como mero suporte de informações a serem extraídas para se trabalhar determinado conteúdo previamente definido pelos autores do LD.

A seguir, discorreremos sobre como a coleção aproveita as *piadas* para o ensino de leitura, de produção de textos e de gramática.

### 3.1 As *piadas* no ensino de leitura

Como demonstrado na Tabela 03, as 5 *piadas* encontradas na coleção 2 associam-se ao ensino de leitura e apresentam questões gerais de interpretação dos textos, ou seja, não aprofundam os assuntos nem desenvolvem uma discussão crítica acerca dos acontecimentos e das relações presentes no texto. Há poucas atividades de identificação de elementos, o que é positivo, pois esse tipo de atividade pouco contribui para a formação do aluno.

A substituição de termos é outro tipo de atividade que pode ser bastante proveitosa, mas que nesse caso não foi significativa, uma vez que esse tipo de atividade possui sentido apenas quando dela decorre um exercício reflexivo para explorar as possibilidades de sentidos, o que não ocorreu.

Nota-se, portanto, que a grande preocupação das atividades apresentadas pelo LD é verificar se o aluno é capaz de compreender o texto o suficiente para responder as questões propostas.

A seguir, apresentamos e comentamos uma *piada* com as respectivas atividades trazidas pelo LD.

### **Piada 1**<sup>7</sup>

E tinha aquele professor de gramática que gostava de falar direitinho, um português limpo, a pronúncia bem-caprichada, os termos bem-escolhidos. Ao ouvir as gírias que os filhos usavam, ficou escandalizado e pediu:

- Eu queria pedir um favor, pode ser?
- Claro, papai.
- Por favor, não falem duas palavrinhas: uma é “cafona” e a outra é “careta”. Está bem?
- Tudo bem, papai. Quais são as palavras?

(Ziraldo. *As anedotinhas do Bichinho da Maçã*. 14 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1988, p.8)

1. A graça da anedota está na falta de entendimento entre pai e filhos.

a) Por que o pai não queria que os filhos falassem **cafona** e **careta**?

b) Como os filhos entenderam o pedido do pai?

2. A gíria é uma espécie de modismo lingüístico, que geralmente dura um tempo curto. Se, entretanto, ela persistir, acaba se incorporando ao vocabulário da língua e deixa de ser gíria. A palavra **cafona**, por exemplo, foi uma gíria muito utilizada na década de 1970.

a) Levante hipóteses: Com que sentido provavelmente o pai entendia a palavra **cafona**? Que outro termo da gíria de hoje você empregaria no lugar de **cafona**?

b) A palavra **careta** vem sendo empregada ultimamente na gíria de alguns grupos sociais. Com que sentido provavelmente o pai a entendia? Que outra palavra da gíria poderia ser empregada no lugar dela?

3. Converse com seus pais e seus avós e informe-se sobre quais gírias eram utilizadas no tempo em que eles eram crianças e adolescentes. Anote-as em seu caderno e leia-as para a classe e ouça as anotações de seus colegas.

A primeira questão refere-se à interpretação geral da *piada*, corresponde à checagem de compreensão do texto. A atividade 2 apresenta um objetivo interessante que é o de levar o aluno a levantar hipóteses, exercício diretamente ligado à compreensão/interpretação e à formação de opinião baseada em dados. A terceira e última atividade, que propõe uma pesquisa, além de estimular o enriquecimento do vocabulário dos alunos, mostra a eles a dinamicidade da língua que se transforma com o tempo e com o uso. Outro traço marcante nesta *piada* e que constitui seu tema é o trabalho com a variante social, porém não há questões sobre a adequação dessa variante a diversos contextos. Essa contextualização única da

<sup>7</sup> CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. 4ª Ed. Editora Atual, São Paulo, 2006. PNLD 2008/2009/2010. Vol. 6º ano, p. 50.

variante padrão como a fala de um “professor - gramática que gostava de falar direitinho” atribui um valor negativo à variante. Isso significa que em vez de conscientizar os alunos sobre a adequação e inadequação das variantes em consonância com o contexto de uso, a atividade contribui para perpetuar preconceitos linguísticos.

Com base na *piada* acima, é possível propor algumas atividades aos alunos que coloquem em discussão mais que o sentido humorístico do texto. Nesse sentido, poderia ser foco de debate o tema da *piada* - a variedade linguística e a adequação de sua utilização para quebrar a cristalização de “certo” e “errado” na língua. Outra sugestão de atividade também possível e válida é a realização de uma pesquisa para saber quais gírias são mais usadas em cada grupo social. As palavras pesquisadas poderiam, depois, substituir as gírias da *piada* e explorar os sentidos decorrentes dessa mudança como, por exemplo, se é possível identificar quem e que profissão teria o pai representado na *piada* (se as gírias fossem outras) e atividades de observância da estrutura, função e lugar de realização do gênero.

### 3.2 As *piadas* no ensino de produção de textos

Apenas uma atividade de produção de texto relacionada com o gênero *piada* foi apresentada pela coleção. A atividade integra o encerramento de uma sequência de atividades com história em quadrinhos e consiste em transformar uma *piada* nesse outro gênero a partir dos passos descritos pelo LD. Se por um lado, o exercício não estimula a criatividade do aluno, pois na medida em que relega a ele apenas a tarefa de desenhar, priva-o de uma abordagem mais rica. Por outro lado, a atividade é interessante porque oferece ao aluno a oportunidade de lidar com dois gêneros distintos, apesar de não ser tão produtiva para nenhum dos gêneros, uma vez que não há um cuidado na caracterização e diferenciação dos gêneros em foco, o que contribui para o tratamento de ambos como sendo iguais quando, na verdade, não o são.

Um esboço de como a produção de texto poderia ser mais produtiva seria um trabalho em separado com cada gênero e suas características, sempre tomando textos autênticos, ou seja, textos reais, como referência, para depois produzi-los, compará-los e transformá-los em situações comunicativas diferentes, avaliando as semelhanças e diferenças entre os dois gêneros e entre os textos produzidos e os de referência. Dessa forma, os alunos poderiam lidar com os próprios textos em atividades de “troca” das produções e ainda trabalhar a compreensão do texto do outro.

### 3.3 As *piadas* no ensino de gramática

No que se refere ao ensino de gramática, a *piada* se configura apenas como um pretexto para o ensino da classificação e da nomenclatura de elementos gramaticais, uma vez que não é proposta pelo livro nenhuma atividade de reflexão sobre como esses elementos contribuem para a configuração do gênero.

Como exemplificação, separamos duas *piadas* com suas respectivas atividades propostas pelo LD.

#### **Piada 2<sup>8</sup>:**

O professor pergunta ao Pedrão:

- Diga ao menos quantos ossos tem o crânio humano.
- Não me recordo, professor, mas tenho-os todos na minha cabeça...

(Donaldo Buchweitz, org. *Piadas para você morrer de rir*. Belo Horizonte: Leitura, 2001, p. 81)

- a) A que o pronome **os** se refere?
- b) O pronome **minha** é um pronome substantivo ou um pronome adjetivo?

#### **Piada 3:**

E a nova freguesa da quitanda perguntou ao dono:

- As coisas que o senhor vende duram?
- Ah, devem durar muito, madame. Os fregueses não voltam nunca.

(Ziraldo. *As anedotinhas do Bichinho da Maçã*. São Paulo: Melhoramentos, 1988, p.23-4)

Observe as palavras **freguesa** e **fregueses**.

- a) De que substantivo elas derivam?
- b) Esse substantivo é concreto ou abstrato?
- c) Por que a anedota causa riso?

O texto, portanto, não é tratado como unidade e o gênero como objeto de ensino, pois o papel do texto se restringe a “carregar” o conteúdo a ser ensinado, que é, por vezes, ortografia, análise morfológica e sintática em contextos não particulares em relação ao gênero e que são abordados com uma tendência de ensino mais prescritiva que descritiva ou produtiva, ligada, intrinsecamente, à concepção de linguagem como expressão do pensamento. (TRAVAGLIA, 2008, p. 38).

Não se trata de uma militância por este ou aquele tipo de ensino, uma vez que entendemos que todos eles (o prescritivo, o descritivo e o produtivo) possuem objetivos definidos e, portanto, aspectos positivos. Afirmamos, no entanto, que dentro da perspectiva do

---

<sup>8</sup> CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. 4ª Ed. Editora Atual, São Paulo, 2006. PNLD 2008/2009/2010. Vol. 6º ano, p. 187.

ensino baseado no texto/gênero, o tipo produtivo é, categoricamente, cumpridor dos fins visados: aprender novas habilidades linguísticas. Por isso, reafirmamos que o gênero não é valorizado enquanto prática sócio-discursiva circunstanciada no tratamento oferecido pelo LD. Com isso, as questões trazidas para abordar as *piadas* são cansativas e não acrescentam nada ao trabalho com a língua e a falta de leitura crítica significa, lamentavelmente, a perda de uma oportunidade para discutir temas importantes que contribuem para a formação cidadã do aluno – aspecto tão relevante na atualidade.

Sendo assim, o fato do gênero trabalhado ser uma *piada* não é significativo para a aprendizagem de leitura, de produção ou de gramática visto que ela poderia ser substituída por qualquer outro gênero ou qualquer outro tipo de texto. A análise de hipóteses e de sentidos múltiplos que, de acordo com os PCN, centram o ensino de Língua Portuguesa praticamente não tem lugar. Assim, a coleção 2, que apresenta as *piadas* analisadas, não aproveitou as possibilidades que esse gênero fornece e continua oferecendo uma visão rígida e equivocada dos preceitos gramaticais.

Pensando nos resultados de nossa análise e em maneiras de contribuir favoravelmente para o gênero *piada* dentro do contexto didático, propomos, a seguir, e com base no que Dolz e Schneuwly (2004) entendem por sequência didática, uma possibilidade de análise do gênero que pode ser viável para o trabalho do professor em sala de aula.

Para elaborar nosso modelo didático da *piada*, definimos, primeiramente, algumas dimensões ensináveis e objetivos do gênero.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 60) classificam a *piada* como pertencente ao domínio social de comunicação, correspondente à cultura ficcional cuja capacidade de linguagem dominante é a “*mimesis* da ação através da criação da intriga no domínio do inverossímil” e que pertence à ordem do narrar.

Pensando nisso e nas definições que apresentamos, estabelecemos os objetivos para o trabalho com esse gênero. O objetivo global da inserção dos gêneros na escola consiste na aquisição de condutas de linguagem inseridas em um contexto bem definido. Os objetivos gerais para o trabalho didático com a *piada* são: a) desenvolvimento das capacidades de leitura; b) desenvolvimento das capacidades de escrita; c) tomada de consciência da relevância da intertextualidade; d) aproximação com a língua por meio da percepção de sua dinamicidade (variação linguística, desusos, níveis de adequação, etc); e) aprender o tipo textual narrativo; f) explorar a multiplicidade de efeitos de sentido; g) aprender a lidar com a ambiguidade e com outros recursos (jogos fonológicos, morfológicos, lexicais, etc.).

As dimensões ensináveis do gênero *piada* que podem ser tomadas como instrumentos de aprendizagem são as situações de comunicação, as relações intertextuais, a estrutura narrativa, os efeitos de discurso bem como as relações existentes dentro dele, a quebra de sentido e a ambiguidade. Como Dolz e Schneuwly atestam, cada uma dessas dimensões pode se desenvolver em uma sequência, ou ainda, fazer parte de uma sequência de um projeto maior. Porém, é preciso sempre ter em mente os objetivos aos quais se pretende chegar antes de elaborar uma sequência.

Elaboramos, então, com base em Dolz e Schneuwly e nos PCN, um esboço de uma sequência possível para trabalhar o gênero *piada*. Reconhecemos nossos limites em tal trabalho por não estarmos inseridos em um contexto escolar com alunos e dificuldades reais. Entretanto acreditamos que essa proposta possa ser válida para se começar a pensar nas possibilidades de trabalho com esse gênero.

Tabela 04 – Organização de sequência didática: a *piada* no Ensino Fundamental

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Despertar a curiosidade pelo gênero escolhido, motivando-os.</li> <li>- Apresentar aspectos que podem ser aprendidos no/sobre o gênero.</li> <li>- Sensibilização da variedade lingüística.</li> <li>- Explicitar o lugar do gênero na vida social e as implicações possíveis de seu domínio.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação de uma piada de tema a escolher.</li> <li>2. Discussão sobre a finalidade da piada.</li> <li>3. Discussão sobre o tema da piada.</li> <li>4. Formulação de questões sobre o tema.</li> <li>5. Discussão da estrutura textual da piada.</li> <li>6. Apresentação de outras piadas com características diferentes (particularidades do texto).</li> </ol>
Produção inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar a capacidade dos alunos e suas dificuldades a fim de definir os aspectos dos gêneros que serão objeto de ensino/aprendizagem.</li> <li>- Estimular a criatividade.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Produção de uma piada. (Nesse momento, é bom frisar que não vale apenas escrever alguma piada conhecida.)</li> <li>2. Apresentação de algumas produções.</li> <li>3. Avaliação coletiva.</li> </ol>
Oficina 1 Estudo do tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eleger temas para a leitura e produção de piadas.</li> <li>- Desenvolver a leitura crítica.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elencar os temas possíveis e escolher alguns mais interessantes para discutir.</li> <li>2. Discussão acerca do tema.</li> </ol>
Oficina 2 Características da piada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de características gerais do gênero piada.</li> <li>- Aprender as características por meio de atividades específicas.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discussão da situação em que a piada se realiza.</li> <li>2. Apresentação de uma piada para identificação de características.</li> <li>3. Identificação das mesmas características em outras piadas.</li> <li>3. Atividade do tipo textual narrativo.</li> <li>4. Explorar os efeitos de sentido das escolhas estilísticas da piada, considerando as características globais e particulares daquele</li> </ol>

		exemplar.
Oficina 3 Característica marcante: a ambigüidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conscientizar que na língua há várias combinações de palavras e de sentidos.</li> <li>- Aprender combinações ambíguas e como utilizá-las em textos de humor.</li> <li>- Conscientizar que esse recurso linguístico não é adequado aos outros gêneros.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exposição e conceituação da homonímia.</li> <li>2. Pesquisa em piadas selecionadas de homônimos.</li> <li>3. Listagem dos homônimos encontrados.</li> <li>4. Atividade com frases ambíguas para se selecionar o sentido.</li> <li>5. Exercício com frases para se criar ambigüidade.</li> <li>6. Reescrita de algumas piadas selecionadas na pesquisa com o intuito de retirar o efeito de humor.</li> <li>7. Análise da reescrita.</li> </ol>
Oficina 4 A leitura além da piada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar a leitura da piada, construindo uma leitura referenciada.</li> <li>- Aprender a distinguir a intertextualidade.</li> <li>- Conscientizar da importância da leitura e da intertextualidade na compreensão.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação de piadas que contenham intertextualidade como ponto de partida para a compreensão.</li> <li>2. Atividade de pesquisa para compreender a piada.</li> <li>3. Exercício com outras piadas.</li> <li>4. Discussão dos exercícios.</li> </ol>
Produção final Apresentação oral em festival de humor/piada na escola ou construção de mural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir uma piada.</li> <li>- Discutir os aspectos da piada produzida.</li> <li>- Avaliar as aprendizagens efetuadas ao longo da sequência.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Produzir uma piada utilizando o que foi aprendido.</li> <li>2. Apresentação para a classe.</li> <li>3. Discussão/avaliação coletiva das produções para selecionar as que participarão do festival/mural.</li> <li>4. Avaliação dos progressos realizados.</li> <li>5. Apresentação para a escola.</li> </ol>
Desdobramentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprofundar temas.</li> <li>- Explorar os temas de outras formas.</li> <li>- Aberturas na sequência para trabalhar problemas relacionados com a escrita.</li> </ul>	

Como dissemos, esta é uma proposta bastante geral para ilustrar que o trabalho com base na sequência didática é possível e que está próximo dos PCN, que defende que constantes produções e leituras são o que levam o aluno a se desenvolver.

#### 4. CONCLUSÃO

A partir da discussão teórica realizada no primeiro momento deste artigo e da análise dos LD, é possível fazer alguns comentários sobre o espaço das *piadas* no material em questão. Assim, a análise de duas coleções bastante diferentes, apesar de parecer uma amostragem relativamente pequena, nos forneceu dados suficientes para traçar um panorama das *piadas*.

Constatamos que o fato de uma das coleções não apresentar a *piada* como um dos gêneros dos LD e a outra apresentar, mas com um trabalho ainda mecanicista de classificação, memorização e aplicação de regras, que foge aos preceitos dos PCN e da teoria dos gêneros textuais, significa que o espaço desse gênero é restrito e desprestigiado pelo contexto escolar. O que torna esse desprestígio ainda mais evidente é a observação de que unidades destinadas ao trabalho com o humor estão presentes em ambas as coleções. Então, se o livro abre espaço para o humor, por que não abre para a *piada*, um gênero humorístico? Podemos construir hipóteses acerca dessa questão. A primeira delas baseia-se na proposta acima que apresentamos, talvez o não trabalho com a *piada* se justifique pela falta de um estudo mais elaborado que mostre as possibilidades e relevâncias de se ensinar com/sobre esse gênero, pois afinal as discussões e publicações sobre o humor e o ensino ainda são poucas e muito recentes. Uma segunda hipótese é considerar que há outros gêneros mais relevantes para o ensino que este aqui defendido, mas esta esbarra na defesa da diversidade genérica defendida pelos PCN, além de ser improvável conceber que em quatro anos de escolarização não haja um espaço para um gênero tão abrangente com relação aos recursos da língua/linguagem. Outras hipóteses são possíveis como, por exemplo, a lentidão imanente do processo de mudança de qualquer prática que esteja fortemente consolidada como é o caso dos exercícios gramaticais descontextualizados, que resistem há décadas de pesquisa, teorização e prática mais desenvolvida da ciência da linguagem e o ensino.

O que nos resta diante de tantas dúvidas é aprofundarmos cada vez mais nos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa, visando desenvolver teorias, métodos, propostas e procedimentos que melhor atendam às necessidades comunicativas dos alunos em um trabalho que construa uma unidade de sentido na sua realização.

Estamos convencidos de que o ensino de língua para ser contextualizado e coerente com seus objetivos deve ser realizado tendo em vista os gêneros textuais. Dessa forma, cabe à escola viabilizar o acesso ao aluno à diversidade de gêneros textuais, ensinar a produzi-los e interpretá-los, pois é através da constante produção e interpretação desses gêneros que os alunos desenvolverão a competência comunicativa, a reflexão crítica e, conseqüentemente, participarão ativamente da vida social.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Uberlândia; ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e à FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

À professora Dr<sup>a</sup>. Elisete Maria de Carvalho Mesquita, que com competência, atenção e profissionalismo me orientou nos momentos de incertezas.

Ao meu namorado, Jonas Mussa, que sempre esteve ao meu lado, pela compreensão, afeto e incentivo em todos os momentos, muito obrigada.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEE, 2000.

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

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

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.

OTTONI, M. A. R. **Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem crítica reflexiva**. Brasília. Tese (doutorado) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP. Mercado de Letras: Associação de Letras Brasileira, 1996.

\_\_\_\_\_. **O humor e a língua.** Ciência Hoje, Rio de Janeiro, v. 30, n. 176, p. 72-74, 2001.

\_\_\_\_\_. **Explicar piadas, Freud explica.** Polifonia (UFMT), v. 12 (1), p. 01-20, 2006.

RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin.** In: MEURER (org.) Gêneros: teoria, métodos e debates. Parábola Editorial. São Paulo. 2005.

ROJO, R. H. **Gêneros do discursos e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In: MEURER, J. L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, (Orgs.) Gêneros: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*?** In: SIGNORINI, I. (org); BENTES, A. C. [et al.]. [Re]discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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.

SILVA, W. R.; **Articulações entre gramática, texto e gênero em sequências de exercícios didáticos.** In: SIGNORINI, I. (Org.). Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TAGNIN, S. E. O. **O humor como quebra da convencionalidade.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 247-257, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Recursos lingüísticos e discursivos do humor. Humor e classe social na televisão brasileira. In: **Estudos lingüísticos XVIII Anais de Seminários do GEL.** Lorena(SP): 1989. P.670-7.

\_\_\_\_\_. O que é engraçado? - Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. In: **Leitura: Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas - CHLA - UFAL** 5/6: 42 - 79, janeiro/dezembro, 89/90.

\_\_\_\_\_. Uma introdução ao estudo do humor pela lingüística. In: **Delta** 6(1): 55-82, 1990.

\_\_\_\_\_. Homonímia, mundos textuais e humor. In: **Organon** 23 – O texto em perspectiva. Vol.9, no. 23: 41-50, 1995.