

PIADA EM SALA DE AULA É COISA SÉRIA: O POTENCIAL DOS TEXTOS CHISTOSOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rosani Muniz Marlow¹

Aqui, homenageio Júlia, oito anos, [...] por ter descoberto que o segredo das piadas é que elas têm um segredo

(POSSENTI, 1991, p. 519)

RESUMO: O artigo objetiva analisar o gênero discursivo piada, discorrendo sobre suas características sócio-discursivas e histórico-culturais e revelando seu potencial didático como instrumento de professores e professoras para o ensino da língua portuguesa. Para isso, a análise consulta documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e autores de estudos sobre gêneros discursivos e textos humorísticos, como: Bakhtin (1992), Marcuschi (2003), Koch (2003), Possenti (2001) e Lins (2014), além de evidenciar a discussão de que o ensino, inclusive da língua materna, deve preocupar-se com questões pedagógicas, como o interesse do alunado e a prática lúdica como forma de proporcionar ambientes favoráveis à aprendizagem significativa em sala de aula. Neste sentido, as piadas podem ser ferramentas para o ensino, dado o seu conteúdo irreverente e sua aceitação nos mais diversos públicos sociais. O *corpus* é composto de dez chistes de domínio público, transcritos da oralidade ou coletados da internet, e a análise apresenta possibilidades de se trabalhar com piadas sem a preocupação de direcioná-las para séries específicas da educação formal, mas especialmente com a intenção de que os docentes percebam o potencial das piadas para o ensino e levem a sério a sua inclusão na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Piada. Ensino. Sala de Aula. Língua Portuguesa.

ABSTRACT: The article aims to analyze the discursive genre joke, discussing its socio-discursive and historical-cultural characteristics and revealing its didactic potential as an instrument of teachers to teach the Portuguese language. For this, the analysis consults official documents, such as the National Curricular Parameters (PCNs), and authors of studies on discursive genres and humorous texts, such as Bakhtin (1992), Marcuschi (2003), Koch (2003), Possenti and Lins (2014), as well as highlighting the discussion that teaching, including the mother tongue, should be concerned with pedagogical issues, such as student interest and play practice as a way of providing environments conducive to meaningful learning in the classroom. class. In this sense, jokes can be tools for teaching, given their irreverent content and their acceptance in the most diverse social audiences. The corpus is composed of ten jokes in the public domain, transcribed from the oral or collected from the Internet, and the analysis presents possibilities of working with jokes without the concern of directing them to specific series of formal education, but especially with the intention that

¹ É mestra do em Estudos Linguísticos do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL-UFES), Vitória/ES, e professora da Faculdade Europeia de Vitória (FAEV), Cariacica/ES. E-mail: rosanimarlow@gmail.com.

teachers realize the potential of jokes for teaching and take their inclusion seriously into the classroom.

KEY-WORDS: Joke. Teaching. Classroom. Portuguese Language.

Introdução: o ensino de Língua Portuguesa entre o ideal e o real

Ao descrever em linhas gerais a história da alfabetização no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997), estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), afirmam que é recente a relação efetiva entre alfabetizar e praticar a linguagem e que: “Os esforços pioneiros de transformação da alfabetização escolar consolidaram-se, ao longo de uma década, em práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada o uso da linguagem”. (BRASIL, 1997, p. 20). O conceito de linguagem nos PCNs valoriza o aspecto de práticas sociais inscritas num determinado contexto histórico:

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta — diferentes práticas sociais das quais se pode participar. (BRASIL, 1997, p. 22).

As práticas sociais devem prover os alunos de oportunidades do uso eficaz da linguagem: a compreensão ativa - e não a decodificação e o silêncio - e o uso da fala e da escrita como expressão e comunicação por meio de textos - e não a avaliação da correção do produto. Os PCNs também afirmam que a escola é o espaço para uma educação comprometida com o exercício da cidadania e que essa educação precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade do uso eficaz da linguagem para a satisfação de necessidades pessoais do indivíduo no cotidiano em sociedade. Isso implica rever algumas posturas tradicionais em relação ao ensino da língua materna:

Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1997, p. 25).

Desenha-se, assim, em linhas formais, que a escola e seus profissionais detêm a responsabilidade de adequar e propor um ensino-aprendizagem da língua conectado

com situações reais de comunicação, intervindo sobre o resistente “ensino tradicional”. Informações do Anuário Brasileiro da Educação Básica, do ano de 2015, publicado pelo movimento Todos pela Educação, em parceria com a Editora Moderna, auxiliam no entendimento do atual cenário do ensino de língua materna no país.

O Anuário (2015) registra que a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM), tem a finalidade de oferecer a crianças e jovens formação comum indispensável para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. Além disso, lembra que a Educação é, segundo a Constituição Federal, direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

No entanto, uma leitura atenta deste Anuário (2015) permite perceber que a finalidade pretendida e o direito da educação se mostram retóricos para a opinião pública especializada e utópicos para a educação do país como um todo. Fazendo uma relação entre EI e letramento, o Anuário afirma que mais de 85% das creches e pré-escolas da rede pública ainda carecem de salas de leitura (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015). Ilustra essa estatística a afirmação de Regina Scarpa, diretora pedagógica da Escola Vera Cruz e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, em artigo publicado no mesmo Anuário, com relação à alfabetização na Educação Infantil:

[...] enquanto as crianças pobres que frequentam as pré-escolas públicas muitas vezes são impedidas de se aproximar da língua escrita, as crianças ricas das pré-escolas particulares são quase que obrigadas a se alfabetizar antes de entrar no Ensino Fundamental. No entanto, entre a proibição e a obrigação, há uma criança que pensa e indaga o que é e o que representa a escrita e que constrói conhecimentos sobre esse objeto da cultura, sem pedir permissão para os adultos que a rodeiam. Desde pequena, essa criança quer aprender a escrever o próprio nome e o de familiares, explora as letras no teclado do computador, desliza o dedinho pelos tablets e smartphones, encontrando com muita facilidade aquilo que busca e encanta-se com todo tipo de livro – quando pode ter acesso a eles. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 26).

A disponibilidade dos recursos biblioteca e sala de leitura continua com índice aquém do ideal nas escolas públicas de EF: 25,7% só possuem biblioteca; 12,9% só possuem sala de leitura, e apenas 5,5% possuem biblioteca e sala de leitura, segundo o Anuário (2015). Em relação ao EM, o mesmo Anuário (2015) registra que 56,4% dos estabelecimentos da rede pública disponibilizam somente biblioteca; 19,6%, apenas sala de leitura; 11,6%, sala de leitura e biblioteca.

Especificamente sobre os índices de jovens que concluem o EM, o Anuário (2015) registra índices tímidos e que já preocupam atores governamentais no sentido de propor ações que mantenham os jovens na escola, atraindo-os com metodologias que unam teoria e prática dos conteúdos:

O percentual de jovens que conseguem concluir o Ensino Médio até os 19 anos é baixo e vem crescendo em ritmo lento. Esse indicador mostra que uma parcela significativa da população com idade entre 15 e 17 anos abandona a escola precocemente ou fica retida na etapa anterior, o Ensino Fundamental. Por isso, o PNE [Programa Nacional de Educação] prevê a criação de um programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de atrair os jovens com práticas pedagógicas interdisciplinares e estruturadas pela relação entre teoria e prática. Mas é preciso levar em conta que políticas voltadas ao Ensino Médio podem ser inócuas caso não haja a mesma atenção com os Anos Finais do Ensino Fundamental. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 37).

A preocupação do MEC em mensurar o que pretende a meta do Programa Nacional de Educação (PNE), ou seja, alfabetizar todas as crianças no máximo até o final do 3º ano do EF, está sendo concretizada através da aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) a partir de 2013. Porém, segundo o Anuário (2015), “o MEC optou por divulgar os resultados apenas para as escolas, com o objetivo primordial de contribuir para a melhoria das práticas de ensino” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 50).

Não é pretensão para o momento discorrer sobre a pertinência dessas avaliações para mensurar a eficácia dos programas de alfabetização, mas salientar que há problemas nas práticas de ensino de um passado ainda presente nas salas de aula e que há esforços para contextualizar a educação para que esta sirva aos interesses de formação e informação do cidadão brasileiro.

Diante da constatação da necessidade de readequação de práticas educativas, torna-se interessante rever alguns conceitos sobre didática e aprendizagem escolar. Regina Célia Cazaux Haidt (1998), em seu *Curso de Didática Geral*, expõe que a aprendizagem ocorre quando o aluno participa ativamente do processo de construção do conhecimento, aplicando seus esquemas operatórios de pensamento aos conteúdos estudados. Ou seja, aprender é uma atividade mental, é pensar, refletir e agir. A aprendizagem será favorecida quando forem substituídas as tarefas “mecânicas”, que apelam para a repetição e a memorização, por outras tarefas que estimulem e exijam dos alunos a execução de operações mentais. Assim, o professor deve apresentar aos alunos

situações desafiadoras, levando em conta os interesses da faixa etária, criando condições para que a pesquisa, a manipulação e a experimentação se realizem. Para Haidt (1998), numa perspectiva que permita ao aluno estabelecer esquemas de ação que são a base dos esquemas operatórios, ambos formando as estruturas mentais do indivíduo,

[...] ao aluno cabe manipular, construir, observar, comparar, classificar, ordenar, seriar, estabelecer relações, situar fatos no tempo e no espaço, contar, fazer operações numéricas, ouvir, falar, perguntar, ler, redigir, fazer estimativas, propor hipóteses, experimentar, enunciar conclusões, conceituar, analisar, sintetizar, criar. (HAIDT, 1998, p. 148).

Além de proporcionar uma aprendizagem significativa através da construção do objeto de ensino por meio da atividade mental do aluno, é preciso que o ensino considere as experiências, as vivências e os conhecimentos anteriores dos alunos. Margot Bertolucci Ott (2013, p. 63), em seu artigo *Ensino por meio de solução de problemas*, concorda com Haidt (1998) e acrescenta que a escola deve partir do contexto problemático em que a comunidade se vê inserida. Para as autoras, o professor deve trabalhar com problemas reais, com fatos da realidade social, deve ensinar por meio de solução de problemas. Portanto, é imprescindível que esta realidade social seja percebida e levada para a sala de aula, e talvez seja essa a tarefa fundamental da escola e do professor.

José Carlos Libâneo (1994, p. 42), com base em David Ausubel (1918-2008), escreve, na obra *Didática*, que o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já conhece. O professor deve descobrir o que o aluno já sabe e basear nisso seus ensinamentos. Esse conhecimento do aluno vai depender diretamente da sua vida real. Sendo assim, o professor deve compatibilizar conteúdos e métodos com o nível de conhecimentos, experiências e desenvolvimento mental dos alunos.

Júlio Furtado (2005), discípulo de Ausubel(1918-2008), no artigo *O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa*, entende que o professor que deseja contribuir para uma aprendizagem significativa de seus alunos deve considerar o que é de interesse do aluno, e não do professor. Em termos práticos, segundo o autor, o professor deve “parar de dar aulas”, “parar de dar respostas”, “parar de dar tantas instruções”, elevar a autoestima dos alunos, promover a interação entre eles e procurar novas formas de desafiar os alunos, perseguindo uma aprendizagem profunda, no

sentido de

[...] relacionar o conteúdo com aprendizagens anteriores, com suas experiências pessoais, o que, por sua vez, os leva a avaliar o que vai sendo realizado e a perseverarem até conseguirem um grau aceitável de compreensão sobre o assunto. A aprendizagem profunda se torna real, então, quando há a intenção de compreender o conteúdo e, por isso há forte interação com o mesmo, através do constante exame da lógica dos argumentos apresentados. (FURTADO, 2005, p. 5).

Assim, buscar novas abordagens de ensino implica deslocar alguns padrões já alicerçados da prática docente individual e superar-se, desafiar-se na elaboração de atividades pedagógicas criativas, que despertem o interesse dos alunos, que valorizem o conhecimento de mundo de que dispõem, que façam sentido para as suas vidas, e que, por tudo isso, já os predisponham à aprendizagem significativa.

Porém, parece justamente ser esta, a autossuperação, a maior dificuldade para que a mudança inicie, pois, como consideram Fairchild, Lídia Suassuna et al, no texto *Práticas de leitura, produção textual e análise linguística na formação docente*, “a atitude, tanto quanto o conhecimento técnico, compõe o perfil do professor de língua portuguesa” (FAIRCHILD, 2009, apud SUASSUNA et al, 2014, p. 122). Já na obra *Saberes docentes e formação profissional*, Maurice Tardif complementa esse entendimento ao afirmar que “o 'saber-ensinar' não define tanto uma competência cognitiva, lógica ou científica, mas uma competência prática ou pragmática”. (TARDIF, 2010, p. 153).

Assim sendo, é pretensão deste artigo tentar pesquisar como essas orientações, em princípio teóricas, podem contribuir para propor novas práticas educativas, sobretudo aquelas que considerem os conhecimentos e os interesses do aluno e favoreçam o seu envolvimento no conteúdo estudado.

Piadas: textos do mundo real para a sala de aula

Consta nos PCNs de Língua Portuguesa: “Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários”. (BRASIL, 1997, p. 28). Esta afirmação é uma crítica aos textos que, dentro da escola, servem a um único propósito: ensinar a ler e a escrever. Estes textos não existem fora da escola e não

têm a capacidade de construir sentido entre teoria escolar e prática social.

Textos reais, que circulam socialmente, cumprem um papel modelador e servem como fonte de referência, repertório textual e suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. Neste mesmo entendimento, Magda Soares (2013), em seu artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, defende que é um equívoco a separação de práticas de alfabetização às de letramento porque,

No quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2013, p. 14).

Falar em diversidade textual, em textos reais como unidade de ensino e em necessidades de interação comunicativa é falar em gêneros discursivos, que são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Segundo Michael Bakhtin (2003), em *Estética da criação verbal*, só há comunicação, fala e escrita através de gêneros do discurso. Há um infundável repertório de gêneros à disposição dos sujeitos desde que aprendem a falar, pois: “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados [...]. Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero”. (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Luiz Antônio Marcuschi (2003) define gêneros textuais como fenômenos históricos vinculados à vida social e cultural, sujeitos a variações e transmutações. São textos materializados no dia a dia e, como entidades comunicativas, por meio deles a comunicação entre sujeitos se estabelece. Os gêneros textuais apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e domínio discursivo. Dessa forma, por meio do conteúdo, tem-se a natureza da informação que veiculam e, por meio da composição, entende-se a estrutura textual e os tipos de texto que os compõem, que são sequências teoricamente definidas por sua natureza linguística. Vale ressaltar a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção, entre outros, como sequências tipológicas. Já por meio do nível linguístico, pode-se observar se o texto é formal, informal, culto ou dialetal, e pelo estilo nota-se o

tipo de situação em que o gênero se aplica, como pública ou privada. Já o domínio discursivo é usado para “designar uma esfera de produção discursiva ou de atividade humana”. (MARCUSCHI, 2003, p. 23).

A necessidade de firmar os gêneros textuais como ferramenta de ensino faz com que Marcuschi (2003) e Ingedore Koch (2003) abordem essa questão, orientando na conscientização do uso de gêneros em sala de aula. Segundo Marcuschi (2003), os gêneros textuais são importantes para a compreensão e a produção de textos, pois estes se manifestam sempre em um ou outro gênero. Dessa forma, o autor concorda com os PCNs quando afirmam que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros orais e/ou escritos.

Koch (2003), na obra *Desvendando os segredos do texto*, trata dos gêneros na escola como ferramenta de comunicação e objeto de ensino/aprendizagem. Ao apresentar possibilidades de como ensinar produção textual, a autora cita os estudos de Schnewly e Dolz (2004). Estes autores afirmam que, na escola, pode-se distinguir três maneiras para essa abordagem. Na primeira delas, os gêneros são estudados totalmente isolados dos parâmetros da situação de comunicação, tornando-se puras formas linguísticas, cujo objetivo passa a ser o seu domínio. Na segunda, a escola é tomada como lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção / recepção de textos. Dessa forma, os gêneros passam a ser resultado do próprio funcionamento da comunicação escolar e sua especificidade é o resultado desse funcionamento, mas o gênero não é ensinado em suas características. Já na terceira maneira, a escola é negada como lugar particular de comunicação, agindo como se houvesse continuidade absoluta entre o exterior da escola e o seu interior, sendo os gêneros inseridos e ensinados em sua função social.

O objetivo de Schnewly e Dolz (2004) é propor uma reavaliação dessas três abordagens por meio de uma tomada de consciência do papel central dos gêneros como objeto e ferramenta de trabalho para o desenvolvimento da linguagem, visando a levar o aluno a dominar o gênero e a experimentar situações as mais próximas possíveis da realidade em que são observadas. A preocupação predominante seria a de criar situações autênticas de comunicação, de levar o aluno ao domínio do gênero exatamente da forma como este funciona e é requerido nas práticas de linguagem de referência.

Para Schneuwly e Dolz (2004), ao ensinar tendo um gênero discursivo como instrumento de aprendizagem, três dimensões podem ser alcançadas: (a) os conteúdos e os conhecimentos se tornam dizíveis, visíveis, através dele; (b) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos tornam-se reconhecidos como pertencentes ao gênero; (c) as configurações específicas de um gênero atravessam a heterogeneidade das práticas da linguagem e fazem emergir as regularidades do seu uso.

Os gêneros discursivos e sua circulação são práticas reconhecidamente culturais. O gênero piada, objeto de ensino neste artigo, está inserido entre os exemplos de gêneros orais e escritos de domínio social de comunicação, estando figurado na capacidade de linguagem dominante da narrativa, junto com outros gêneros do tipo conto, fábula, romance etc. As piadas aproximam-se mais da oralidade, considerando o conceito de “*continuum* linguístico”, e se constituem de textos curtos, de conteúdo inocente ou tendencioso, em linguagem informal, coloquial, que veiculam humor e irreverência, operando com ambiguidade e vaguidade de sentidos, pressuposições, sentidos indiretos, implícitos e inferências. Os sujeitos envolvidos no discurso humorístico são marcados pela heterogeneidade.

Grande parte dos temas abordados nas piadas versa sobre assuntos socialmente controversos, como sexo, política, racismo, religião etc. Personagens que definem estereótipos sociais são explorados: o bêbado, Joãozinho, o padre, a loira burra, o português etc., mas também personalidades públicas podem protagonizar as anedotas. Por veicularem uma visão sintetizada dos problemas sociais, em linguagem irreverente, os chistes são facilmente compreendidos por interlocutores não-especializados. Daí sua função no contexto social, já que difundem anônima e sutilmente ideologias, preconceitos, estereótipos e valores culturais que, se não refletem o pensamento da maioria, podem representar o termômetro da relevância do assunto para grupos sociais à medida da propagação das piadas e da continuidade de reprodução destas. Muitas delas nascem de fatos do cotidiano público e, se não mais reproduzidas, são esquecidas.

O signo que normalmente expressa as piadas é o verbal, especialmente enriquecido, quando oral, de gestos, de expressão corporal e facial e até de dramatização. As piadas ainda são encontradas sob a forma de imagens (figuras), vídeos

e textos multimodais. A produção de piadas apresenta autoria tanto de sujeitos sociais anônimos, bem como de profissionais do humor que, assim, assinam, diversificam e comercializam diversos gêneros da esfera humorística. Com o advento e a popularização das redes sociais, por exemplo, nota-se um grande trânsito de publicações que veiculam textos de humor em ambientes virtuais, inclusive com a adequação ou a inauguração de novos gêneros discursivos.

Pelo menos três vantagens em relação a outros gêneros textuais têm as piadas, para o ensino: (1) os chistes existem em grande quantidade e, provavelmente, em todas as culturas e níveis sociais; (2) as piadas são dados efetivamente enunciados pelos falantes, podendo facilmente ser encontradas obras que se dedicam exclusivamente ao registro e à divulgação de muitas delas e até profissionais reconhecidamente “contadores de piadas”; e ainda (3) são divertidas, ou seja, promovem, quando pouco, a distração e o riso - razões para que não sejam desprezadas no ambiente escolar e nem na atual realidade social. Assim, o gênero piada pode constituir um objeto importante para o ensino de Língua Portuguesa, pois pode suscitar e promover pesquisa fonética, fonológica, lexical, morfológica, sintática, sociolinguística, semântica, pragmática e discursiva e, normalmente, aciona mais de um mecanismo linguístico (fonológico, lexical, morfológico, sintático etc.) para a produção do humor.

Para os estudiosos do discurso, as piadas são interessantes como peças textuais, pois requerem um domínio linguístico entre os interactantes que, de alguma forma, é complexo. Sírio Possenti (1991), pesquisador do humor, revela seu interesse nos textos chistosos e sua intenção de fazer com que eles sejam reconhecidos como um material interessante para análises linguísticas. O autor cita que as piadas são relevantes em várias questões, como: em quais condições de ambiente são contadas, qual a importância de serem bem narradas, o fato de envolverem fatores culturais, históricos, psicológicos, psicanalíticos etc. Possenti (1991) ainda afirma que as piadas são excelentes dados para a Linguística por duas razões fundamentais: a primeira é que elas mostram claramente que as línguas não são estruturas acabadas, isto é, não é verdade que nelas tudo é opositivo e distintivo, pelo contrário, seu funcionamento exige uma contínua inter-relação entre fatores de ordem gramatical, cultural, ideológica, cognitiva etc. A segunda razão é que as características da linguagem aparecem na piada de forma condensada, o que permite, com um único dado, várias abordagens de ensino. Além

disso, elas possuem vantagens: encontram-se em grande quantidade, circulam anonimamente e são ouvidas, contadas, recontadas, por todo mundo em todo o mundo.

Em seu artigo *Observações esparsas sobre discurso e texto*, Possenti (2003), seguindo Freud (1856-1939), diz que o tratamento dos chistes que mais se aproxima da Análise do Discurso é certamente o que as considera uma "junção de dois mundos". Além disso, os chistes deram corpo à concepção de “alíngua”, isto é, da língua como sendo fundamentalmente falada ao equívoco, derivando (podendo derivar) sempre para uma interpretação outra, como uma moeda de duas faces cunhada com materiais do interdiscurso. Num ensaio intitulado *O humor e a língua*, Possenti (2001) afirma que, de maneira geral, talvez se possa dizer que a base da piada está no duplo sentido, mas é fundamental dar-se conta de que o duplo sentido tem muitas caras.

Neste sentido, Suassuna e outros autores (2014) sustentam que, além de um ensino de português organizado em torno da articulação das práticas de leitura, de produção e textos e de análise linguística, é preciso considerar categorias de ensino que promovam a compreensão da realidade social, com referências antropoculturais para a construção de sentidos.

Maria da Penha Pereira Lins (2014), em entrevista concedida a Patrick Rezende na Revista Percursos Linguísticos, cita algumas potencialidades do uso da linguagem humorística na sala de aula. Dentre elas, Lins cita atividades de leitura de mundo, crítica social, ancoragem pragmática, interpretação de texto (e de mundo) e produção de escrita, estrutura da narrativa, tópico discursivo, processos interativos e tantos outros conteúdos. Dentre tantas possibilidades de se utilizar a piada em sala de aula, o professor pode estabelecer sequências didáticas que proporcionem identificar e explorar os atributos do gênero das piadas.

Análise: o potencial dos textos chistosos

A proposta deste artigo é que o professor utilize as piadas no contexto escolar, considerando o potencial dos textos de humor na sala de aula e as várias possibilidades expostas. Obviamente que o educador deve selecionar e analisar cuidadosamente os textos chistosos para optar pela composição que melhor se adaptar à faixa etária e aos objetivos de seu planejamento de aula ou projeto pedagógico ou debates que deseje

fomentar.

O *corpus*² apresentado a seguir, uma coletânea de dez anedotas anônimas, não pretende esgotar as possibilidades de análise de cada piada, nem apresentar resultados práticos de atividades de sequências didáticas em sala de aula, mas tenta evidenciar a potencialidade dos textos chistosos como comunicação real, como instrumento de estudo que venha a contribuir para determinado planejamento de aula, para além da abordagem tradicional.

- Ex. 1: Uma mulher acha o filho estranho e decide fazer o teste de DNA. No resultado dá que não é filho dela nem do marido. Então ela diz pro seu marido PORTUGUÊS.
- Amor, tenho uma coisa para te dizer, mas não sei como falar.
 - Pode falar, amor!
 - Fiz o teste de DNA e o menino não é nosso.
 - Ora pois, você não lembra não? Quando estávamos saindo da maternidade, o menino estava cheio de merda. Aí você falou: Vai lá trocar ele, que eu te espero. Aí eu peguei um limpinho e deixei o todo cagado lá.

Esta piada, em especial, ilustra o quanto o humor pode estar atrelado a conhecimento de mundo, pois, para se compreender a causa do humor desta piada, para além da ambiguidade textual, deve ser compartilhado o conhecimento da “rivalidade” entre portugueses e brasileiros, sendo os primeiros considerados ignorantes pelos segundos, no Brasil, e o inverso, em Portugal. A piada dá a possibilidade de abordar sobre marcas de oralidade e especificidades da língua portuguesa falada no Brasil e em Portugal. Além disso, esta piada também requer que o leitor conheça ou seja provocado a pesquisar sobre o exame DNA.

- Ex. 2: Num certo dia de confissões, uma igreja estava passando por reformas, quando o padre teve uma baita diarreia, mas não podia parar de ouvir os seus fiéis. Foi então que ele teve a brilhante ideia de chamar o pintor que estava trabalhando perto do confessionário e explicar para ele que era bem fácil realizar o trabalho: era só ele olhar uma “tabelinha” que estava colada na parede interna e, então, distribuir as penitências para quem se confessar...
- O primeiro fiel que chegou confessou que tinha traído a mulher. O pintor, então, olhou: “Traição conjugal = 10 Pai Nosso e 9 Ave Maria”. Passou o segundo, o terceiro, e aí por diante, até que, lá pelas tantas, uma mulher chegou e confessou que havia praticado sexo oral. O pintor olhou para a tabela e lá não havia sexo oral... Foi então que ele resolveu sair bem rapidinho e pedir ajuda para o coroinha. E lá foi ele, chegou perto do piazinho e perguntou:
- O que é que o padre dá para sexo oral?
- O coroinha então respondeu:
- Pra mim ele dá duas paçoquinhas e uma Coca-Cola!

Essa é uma piada que muito bem poderia complementar uma coletânea sobre o tema “Pedofilia na Igreja”, ilustrando como um assunto tão polêmico se estende ao

²A maioria das piadas utilizadas nesse estudo foi extraída de sites de textos chistosos de suportes da internet. Em menor número, foram reproduzidas do repertório oral da autora.

gênero da piada, justamente por suas características informal e anônima, mas com conteúdo social e ideológico. A leitura desse texto ativa conhecimentos prévios sobre o tema e pode fomentar pesquisa e conscientização sobre o assunto em sala de aula. Podem ser explorados também o aspecto semântico, a ambiguidade, a estrutura narrativa etc.

- Ex. 3: Um mineiro estava preste a morrer quando sente um cheiro muito bom. Manda chamar o filho mais velho e pede:
- Fio, vai pegá um pão de quejim pra mim, vai...
- Passado algum tempo, e lá está o filho de novo:
- Uai! Ocê num troxe meu pão de quejim, por quê?
 - Ara! A mãe mandô dizer que é pra hora do funeral...

Pode-se evidenciar, nessa “piada de mineiro”, a questão regional e sociocultural. Trabalhar esse texto abre oportunidades para se falar, por exemplo, de variação linguística e de preconceito linguístico. Ainda, perceber os casos decacoepia, os desvios da correta pronúncia dos grupos fônicos segundo a norma-padrão. A própria tranquilidade com que o assunto “morte” é tratado pode também ser explorado num viés cultural.

- Ex. 4: Aquela vizinha fofoqueira encontra uma amiga no supermercado e comenta:
- Sábado eu fui num casamento, lindo que só vendo! Uma das melhores festas que eu já fui!
 - É mesmo? E os noivos foram passar a lua de mel aonde?
 - Em lugar nenhum! Pois no dia seguinte ele já estava no cemitério e ela no hospital!
 - Que horror!
 - Nada, é que ele é coveiro e ela é enfermeira.

Essa piada explora os campos semânticos das palavras cemitério e hospital que, no contexto, passaram a alimentar a possibilidade de ter acontecido uma catástrofe aos recém-casados, afinal casamento com festa e tudo pós-supõe viagem de lua de mel. É a típica fofoca que, quando bem narrada, dispõe a ordem dos enunciados de forma a suscitar suposições outras sempre mais sensacionais que o fato real. Outra proposta para a sala de aula é provocar o debate sobre o “sensacionalismo” presente nos canais de comunicação em massa.

- Ex. 5: Um dia, na Itália, um homem foi procurar um padre e confessou-lhe:
- Perdoe-me, padre – disse, soluçando. – Durante a Segunda Guerra Mundial, escondi um refugiado em meu sótão.
 - Bem, isso não é pecado – disse o padre.
 - Mas, o caso é que o fiz pagar aluguel – confessou o homem.
 - Isso não foi bonito, mesmo assim o senhor se arriscou – disse o padre.
 - Ah, obrigado, padre – disse o homem. – Mas, tenho mais uma pergunta...
 - O que é?
 - O senhor acha que devo contar-lhe que a guerra terminou?

Esse texto humorístico pode colaborar para um plano de aula sobre a Segunda Grande Guerra. O assunto pode ganhar ares de descontração para quebrar a sucessão de fatos sangrentos e hediondos da história, não impossibilitando de se falar sobre a questão dos exilados políticos. Já na área da comunicação, a piada reforça a importância da informação numa sociedade na qual quem sabe mais se estabelece ou tira proveito dos que sabem menos.

Ex. 6: Jesus Cristo resolveu voltar à Terra... E decidiu vir vestido de médico! Procurou um lugar para descer, escolheu no Brasil um posto de saúde do sistema SUS. Viu um médico trabalhando há muitas horas e morrendo de cansaço. Jesus, então, entrou de jaleco, passando pela fila de pacientes no corredor, até chegar ao consultório. Os pacientes viram e falaram:

- Olha aí, vai trocar o plantão.

Jesus Cristo entrou na sala e falou para o colega que podia ir, que ele iria tocar o ambulatório dali por diante. E, todo resoluto, gritou:

- O PRÓXIMO.

Entrou no consultório um homem paraplégico em sua cadeira de rodas. Jesus Cristo levantou-se, olhou bem para o aleijado e, com a palma da mão direita sobre sua cabeça, disse com firmeza:

- LEVANTA-TE E ANDA!

O homem levantou-se e saiu andando do consultório, empurrando a própria cadeira de rodas. Quando chegou ao corredor, o próximo da fila perguntou:

- E aí, como é esse Doutor novo?

Ele respondeu:

- Igualzinho aos outros... Nem examina a gente!

O discurso dominante na área de saúde é que o Sistema Único de Saúde (SUS) é ineficiente e mal administrado pelo Governo Federal. Essa piada, portanto, depõe contra essa ideia, pois: nem Jesus Cristo conseguiu agradar aos pacientes do SUS. O texto é interessante para se discutir a predisposição que se tem para criticar, reclamar, sem que haja propostas ou atitudes para mudar a situação atual, quando o assunto é, por exemplo, cidadania, sociedade ou política. Outra possibilidade de análise é sobre a importância da afetividade no desempenho da profissão, pois é de conhecimento geral a queixa que existe em relação aos profissionais médicos que são insensíveis e até desumanos com pacientes. A contrapartida existente é que os profissionais da área de saúde precisam desenvolver uma autodefesa psicológica para não se deixar abalar pelo sofrimento alheio. Como equilibrar essa relação?

- Ex. 7: Era tarde da noite. O ladrão pulou o muro e estava forçando a porta dos fundos da casa quando ouviu uma voz:
- Jesus tá te olhando...
Assustado, o ladrão parou, ouviu, mirou a lanterna para os cantos, mas nada viu. Continuou a forçar a porta e...
- Jesus tá te olhando...
Desconfiado, o ladrão de novo parou, ouviu, mirou a lanterna para os cantos, e nada. Continuou...
- Jesus tá te olhando...
Aliviado, o ladrão descobriu que a voz vinha de um papagaio, empoleirado perto da janela:
- Ah, é só um papagaio...
- Papagaio não... meu nome é Judas – disse a ave.
- Quem é o bobo que colocou o nome de Judas num papagaio? – caçou o larápio...
- O mesmo que colocou o nome de Jesus no Pitbull...

Essa piada exige que se tenha conhecimento prévio dos fatos bíblicos, especialmente da participação de Judas como o traidor de Cristo, bem como da qualidade bestial peculiar da raça canina citada. A relação entre esses dados proporcionará ao leitor desse texto imaginar sempre o mesmo fim trágico para o bandido sem que a piada o tenha revelado. A proposta pode ser discutir-se a legitimidade desse tipo de defesa doméstica ou pessoal. Quais os benefícios? Quais os riscos? Quais os cuidados a serem tomados?

- Ex. 8: O general dirige-se a um soldado e pergunta:
- Você tem troco pra 100?
- Claro, meu chapa! – responde prontamente o soldado.
- Isso são modos de dirigir-se a um oficial?! – revolta-se o General. – Vamos tentar novamente: Recruta, tem troco pra 100?
E o soldado, com continência e voz firme:
- Não, senhor!

Já essa piada permite tratarmos de assuntos como “pronomes de tratamento” ou a “relação de hierarquia”, especialmente importante no campo profissional, para o qual também devem ser orientados os alunos. É interessante também discutir o quanto a amizade e a camaradagem estão na contramão das formalidades e cerimônias.

- Ex. 9: **O sujeito chega num banco e berra para uma das atendentes:**
- Eu quero abrir uma porra de uma conta nesta merda de banco!
Surpresa, a atendente fica totalmente paralisada.
- O que foi? Você é surda, menina? – berra o sujeito. – Mexa esse seu traseiro porque estou com uma pressa filha da puta.
- Desculpe, meu senhor – balbucia a moça. – Neste banco não toleramos esse tipo de linguagem.
Nisso, o gerente se aproxima:
- Algum problema? – pergunta ao sujeito.
- Sim! Acabo de ganhar 10 milhões na loteria e já faz cinco minutos que estou querendo abrir uma porra de uma conta neste banco de merda e...
- Essa vaca ainda não atendeu o senhor?

Talvez essa piada não mereça a simpatia ou a aprovação de nenhum professor

que preze o bom nível de vocabulário, porém não há como negar a realidade social que representa: a de que basta ter dinheiro para ter respeito e para fazer o que se deseja em qualquer ambiente. A piada dá oportunidade para se discutir o prestígio social da linguagem.

- Ex. 10: Estavam o velho e a velha se preparando para dormir, quando ela disse a ele:
- Meu velho, antigamente você pegava na minha mão...
 - Ele, olhando para ela de rabo de olho...
 - Tá bom... – e pega na mão dela.
 - Passados alguns minutos...
 - Meu velho, antigamente você ficava bem juntinho de mim...
 - Outra olhada de rabo de olho e...
 - Tá bom... – e se achegou mais perto dela.
 - Mais uns minutinhos e...
 - Meu velho, antigamente você me dava uma mordidinha na pontinha da orelha que era uma delícia...
 - Ele levantou da cama, injuriado...
 - Tá bom... vou pegar a dentadura.

Temas acerca da terceira idade são possíveis de se trabalhar com essa piada: sexo, companheirismo, solidariedade e limitações físicas. Recentemente, estão sendo realizados vários estudos que dão conta de que a população brasileira está envelhecendo e que, muito em breve, o setor da economia que oferece produtos para consumidores da terceira idade será beneficiado. É provável que esses idosos do futuro sejam hoje os pais ou os avôs dos alunos, razão que torna o assunto pertinente e indispensável de ser discutido em sala de aula. Outro tema abordado pela piada é a utilização de prótese dentária, o que dá abertura para se discutir o preconceito para com os portadores de necessidades especiais (PNEs) e portadores de objetos protéticos do tipo dentadura, óculos, aparelho de surdez, perna mecânica, cadeira de rodas etc.

Somando-se as possibilidades de trabalho com os textos chistosos ao conceito da sequência didática, o qual Dolz e Schneuwly (2004) entendem ser um procedimento formado por atividades escolares organizadas e sistematizadas, nas quais pode-se trabalhar um gênero textual oral ou escrito, estes autores esquematizam a sequência didática em: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Abaixo, as piadas apresentadas são classificadas em possíveis campos de análise para uma proposta de sequência didática:

Tabela 1: Possíveis campos de análise do gênero discursivo piadas

Possíveis campos de análise	Exemplos de piadas
-----------------------------	--------------------

Oralidade	1 – 3
Escrita	1 – 3
Narrativa	2 – 3 – 7 – 10
Intertextualidade	5 – 6 – 7
Análise Linguística	1 – 3 – 4 – 8
Produção de Texto	2 – 9
Análise do Discurso	4 – 6

O primeiro componente da sequência, a apresentação da situação, é o momento em que o professor prepara o aluno para apresentá-lo ao gênero a ser estudado, no caso a piada. Inicia-se o trabalho fazendo com que os alunos tenham contato com textos chistosos, leiam, contem e escutem piadas para conhecer e reconhecer o gênero que está sendo abordado. Deve-se, ainda, nesta apresentação didática, fazer com que o aluno perceba a importância social do conteúdo do gênero piada. A produção inicial é o momento em que os alunos elaboram um primeiro texto oral e escrito. Por meio dessa produção, o aluno fará uso de tudo que viu na apresentação da situação, além de aperfeiçoar seu conhecimento acerca do gênero piada. É através da primeira produção que o professor observa o que precisa trabalhar ou desenvolver para o ensino do gênero. O terceiro componente da sequência didática são os módulos. Neles, superam-se os problemas levantados na primeira produção. Dolz e Schneuwly (2004) mostram como saída para um melhoramento no texto dos alunos variar os modos de trabalho.

Em outras palavras, é importante, em cada módulo, trabalhar com atividades diversificadas, possibilitando diferentes maneiras e aumentando as chances de sucesso do alunado. Na produção final, o aluno coloca em prática tudo o que aprendeu e o professor faz uma avaliação somativa da aprendizagem. O professor pode elaborar uma grade, na qual avaliará o aluno no decorrer das atividades da sequência didática.

Conclusão: piadas levadas a sério

Através de documentos formais da Educação, o artigo pontuou o ideal e o real em relação ao ensino de língua materna, bem como relembrou aspectos pedagógicos de suma importância que devem ser considerados pelos docentes para uma aprendizagem

significativa, inclusive em relação ao seu fazer didático.

A breve exposição dos teóricos neste artigo pretende contribuir, com suas ideias, para apresentar e valorizar a inclusão de textos de humor na sala de aula, tanto para o ensino de Língua Portuguesa como na interface com outras áreas disciplinares, afinal, os estudos do humor reúnem importantes produções sobre o assunto. Especialmente em relação à Linguística, Lins, entrevistada por Rezende, defende: "A Linguística se beneficia ao focalizar texto de humor, na medida em que possui ferramentas diversas e variadas para descrever o humor e detectar sua função no texto". (LINS; REZENDE, 2014, p. 4).

Conclui-se com a intenção de incentivar o professor a servir-se do gênero discursivo piada para ensinar Língua Portuguesa, tendo em vista o potencial que este tipo de texto depreende, tanto de ordem linguística, quanto histórico-sócio-cultural. Além disso, acredita-se que, por meio de atividades de sequência didática, o professor tenha êxito ao apresentar, motivar, desafiar, intervir, revisar e avaliar, e o aluno seja capaz de ouvir, ler, escrever, interpretar, inferir, retextualizar e analisar, fazendo com que o ensino de língua portuguesa atrelado a textos humorísticos encontre, na irreverência e na diversão, a seriedade e a modernidade para o ensino da língua materna.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. J. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: Perspectivas para o ensino de Língua Materna*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FURTADO, J. *O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa*. 2005. Disponível em: <<http://juliofurtado.com.br/papeldoprof.pdf>>. Acesso em 26/04/2016.
- Haidt, R. C. C. *Curso de didática geral*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LINS, M. P. P; REZENDE, P. Pragmática, humor e perspectivas linguísticas: uma entrevista com Penha Lins. *Revista PERcursos Linguísticos*, nº 9, vol. 4. Vitória: PPGEL-UFES, 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003.

OTT, M. B. Ensino por meio de solução de problemas. In: CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. 35ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

POSSENTI, S. *O humor e a língua*. 2001. Disponível em: <<http://aescritanasentrelinhas.d3estudio.com.br/wp-content/uploads/2009/02/o-humor-e-a-lingua-texto.pdf>>. Acesso em 26/04/2016.

_____. *Observações esparsas sobre discurso e texto*. Cad. Est. Ling., Campinas, (44):211-222, jan/jun. 2003.

_____. *Pelo humor na lingüística*. Revista DELTA. São Paulo: ABRALIN, vol. 7, nº 2, 1991. Pág. 491-520.

SOARES, M. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. 2003. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/4106/n25a01.pdf>>. Acesso em 26/04/2016.

SUASSUNA, L. et al. Práticas de leitura, produção textual e análise linguística na formação docente. In: SILVA, L. L. M. et al (Orgs.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014. Pág. 119-139.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 10ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. 4ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2015.