

Versão Online

ISBN 978-85-8015-054-4

Cadernos PDE

VOLUME I

O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS
DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE

2009



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SUED

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ – UENP

CAMPUS DE JACAREZINHO – PARANÁ

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE

ELIANE DE FÁTIMA FERREIRA OKADA

O HUMOR E A LUDICIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

ABATIÁ, PARANÁ

2011

Eliane de Fátima Ferreira Okada

O HUMOR E A LUDICIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Artigo Científico apresentado à Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) como requisito para aprovação no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da Secretaria de Estado da Educação – Paraná, na área de Língua Portuguesa.

Orientadora: Maria da Graça de Souza.

ABATIÁ, PARANÁ

2011

À minha família, grande incentivadora de minha realização profissional.

AGRADECIMENTO

À minha orientadora Maria da Graça de Souza.

Aos meus amigos Dulce e Júlio.

O HUMOR E A LUDICIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Eliane de Fátima Ferreira Okada¹
Maria da Graça de Souza²

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar uma pesquisa sobre a formação do leitor que, por meio de um conjunto de estratégias, aprimora o seu domínio discursivo, não só na oralidade, mas também na leitura e na escrita. Muitas são as queixas dos professores sobre a falta de estímulo do aluno para ler e interpretar - principalmente textos longos. Então: O que fazer para cativar o leitor, aproximá-lo do texto, resgatando o prazer da leitura, da criação e da interpretação? Com este estudo, busca-se facultar ao aluno encontros estimulantes com textos lúdicos, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de perceber e interpretar não só os recursos estilísticos sonoros, mas também os morfossintáticos, utilizados pelo sujeito produtor na elaboração do texto. Utilizando-se de atividades com textos de humor e lúdicos a professora constatou, nos alunos, um aumento bastante relevante no interesse pela leitura. Nesse sentido, acredita-se em que os textos lúdicos possam oferecer questões de língua mais interessantes; atraindo, desse modo, a atenção do aluno, além de fazê-lo refletir sobre a linguagem e, com bom humor, que não tem nenhuma contraindicação.

Palavras-chave: Leitura Expressiva. Humor. Ludicidade. Estilística.

¹ Professora da Rede Pública do Estado do Paraná na Disciplina de Língua Portuguesa. Especialista em Língua Portuguesa pela FAFICOP. Participante do Projeto PDE.

² Professora Mestre em Língua Portuguesa da Universidade do Norte do Paraná – *Campus* de Jacarezinho e Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública do Estado de São Paulo.

O HUMOR E A LUDICIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Eliane de Fátima Ferreira Okada
Maria da Graça de Souza*

ABSTRACT

This article presents a research on the development of the reader that, through a set of strategies, enhances your domain discourse, not only on speech but also in reading and writing. There are many complaints from teacher about the lack of stimulating student to read and interpret – especially long texts. So: What to do to captivate the reader, to approach it from the text, the pleasure of rescuing reading of the creation and interpretation? With this study, we seek to encourage students to stimulating encounters with playful texts, enabling the development of the ability to perceive and interpret not only the stylistic features of sound, but also the morphosyntactic, used by the individual producer in the drafting of the text. Using the activities with texts of humor and playful teacher found in students, an increase in the interest of very relevant reading. In this sense, it is believed that texts can offer recreational issues attracting more interesting language, thus the students' attention, and to make it reflect on language and with good humor, which has no contraindications.

Keywords: Expressive Reading. Humor. Playfulness. Stylistics

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 EMBASAMENTO TEÓRICO	9
2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DE LINGUAGEM	9
2.1.1 A Estilística e a expressividade da língua	11
2.2 VYGOTSKY, A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR	13
3 ABORDAGEM DO GÊNERO EM SALA DE AULA	17
4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	19
4.1 DETALHES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	20
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
REFERÊNCIAS	28

1 INTRODUÇÃO

Temos observado que uma das maiores preocupações de linguistas e educadores, de modo geral, tem sido com o ensino da leitura ↔ escrita, pois ler e escrever são elementos constitutivos da formação de todos os seres humanos. Contudo, resultados de avaliações oficiais têm apontado que as escolas, de modo geral, não têm contribuído para o desenvolvimento/formação de leitores proficientes, uma vez que esses resultados têm mostrado que o aluno, ao ler um texto, não só tem dificuldade em estabelecer a associação de uma palavra ou expressão ao seu referente, mas também não consegue reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos gráficos, sonoros, semânticos ou estilísticos. Além disso, não consegue fazer inferências acerca do sentido avaliativo ou preconceituoso no uso de determinada palavra ou expressão, entre outros problemas de leitura apresentados.

Nesse sentido, este artigo situa-se na área de Prática da leitura e linguística aplicada nas aulas de Língua Portuguesa e tem como tema a formação do leitor: aquele que, no fluxo dos processos de sua escolarização aprimora, por meio de um conjunto de estratégias, o domínio discursivo, não só na oralidade, mas também na leitura e na escrita, se fazendo membro da sociedade letrada moderna, compreendendo e interferindo nas relações de poder, em relação ao pensamento e às práticas de linguagens imprescindíveis ao convívio social em diferentes esferas do conhecimento, situações ou contextos (DCEs - Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, 2008).

Como educadores, comumente ouvimos os alunos dizerem que não gostam de ler e, ao serem questionados sobre o porquê, verificamos que se trata de alguns tipos de leitura em específico. Muitas vezes estão fazendo referências a leituras obrigatórias de livros que — para eles não oferecem estímulos — devido ao grande número de páginas, ao léxico arcaico, à temática; por exemplo.

Acreditamos, porém, que ler é uma prática e, como qualquer prática, se aprende na convivência com os mais experientes, no caso, com leitores que compartilham sua leitura, esclarecendo passagens, relacionando o que se lê a

outros textos ou a acontecimentos do mundo, despertando o desejo de ler mais, de conhecer mais, de verificar como o autor da obra lida explora os recursos expressivos da língua, a fim de tornar o texto mais atraente, entre outros aspectos.

Como se sabe, é tarefa da escola facultar ao aluno o prazer pela leitura. Nesse sentido, defendemos que a leitura de textos de humor e de textos lúdicos contribui sobremaneira para despertar o prazer de ler, pois refletir sobre a língua/linguagem e/ou sobre diferentes assuntos, a partir do riso, é mais estimulante do que a partir de um texto hermético — o humor é parte essencial da natureza humana e é capaz de exercer um papel crítico e transformador. É evidente que o aluno também deve aprender a ler textos mais complexos, contudo, para que isso aconteça, faz-se necessário, primeiramente, que ele tenha despertado o gosto pela leitura, e nada melhor para prender a atenção do aluno do que se utilizar do humor e da ludicidade na sala de aula.

Desse modo, esse trabalho se justifica, na medida em que o professor tratará da leitura, proporcionando ao aluno encontros estimulantes com textos lúdicos, visando à compreensão e ao reconhecimento dos efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos sonoros, semânticos ou estilísticos em textos humorísticos e lúdicos, que além de provocarem a reflexão, são também instigantes e, por isso mesmo, de boa escolha para o trabalho com língua/linguagem na escola.

A hipótese que sustenta esta pesquisa compreende a seguinte proposição: Os alunos – de modo geral – apresentam muitos problemas na leitura/compreensão de textos, devido à falta de estímulo para a aprendizagem dessa prática, visto que os textos apresentados a eles não são instigantes nem interessantes. Desse modo, acreditamos em que o trabalho em sala de aula com textos lúdicos e de humor facultarão o desenvolvimento não só do prazer pela leitura/interpretação/compreensão do texto, mas também da criatividade.

Nesse sentido, esse artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma proposta de trabalho em que o professor busca facultar ao aluno o desenvolvimento, não só do hábito e do gosto pela leitura, mas também o desenvolvimento de seu potencial reflexivo acerca da linguagem, fazendo com que seja capaz de ler e interpretar textos lúdicos, por meio de leituras expressivas, verificando como os recursos estilísticos contribuem para a valorização da mensagem do texto.

No trabalho com textos, o professor deve possibilitar que o aluno reflita sobre a relação que há entre a seletividade lexical e os juízos de valor, os preconceitos, entre outros elementos avaliativos. Deve facultar também ao aluno conhecer a importância dos fonemas, dos prosodemas e das figuras de estilo/linguagem que buscam expressar “aquilo” que a linguagem comum – falada ou escrita – não consegue expressar satisfatoriamente.

Este trabalho está fundamentado na concepção de Vygotsky sobre a linguagem e nos estudos da Linguística Textual e da Estilística, tendo como material para aplicação e análise, textos lúdicos e de humor, cujo objetivo geral é contribuir com um procedimento de leitura capaz de facultar ao aluno encontros estimulantes com os mencionados tipos de textos, visando à compreensão/interpretação e ao reconhecimento dos efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos sonoros, semânticos e estilísticos.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

2.1 O Contexto Histórico da Linguagem

Sabe-se que a década de 60 é um marco de referência na mudança de paradigma em relação aos estudos da linguagem, visto que os postulados estruturalistas – a concepção estática de linguagem – são questionados e substituídos por uma concepção dinâmica da linguagem, possibilitando a criação de postulados teóricos, que visam à construção de novos objetos e de novas significações, que se estendem por novas situações discursivas.

Surge, então, nesse cenário a Linguística Textual, que objetiva tratar da estrutura e do funcionamento do texto. Essa ciência surgiu devido às falhas da gramática da frase no tratamento de vários assuntos, dentre eles, referência, definitivização, ordem das palavras, entoação etc.; fenômenos que só podem ser explicados a partir do texto. Nesse sentido, a preocupação dos linguistas passa a

ser a língua em uso, procurando nessa língua os problemas a serem resolvidos. Saussure dizia que objeto da linguística era *langue* e não a *parole*. Agora, o objeto da linguística é a *parole* porque sem ela não existe língua. *Parole*, nesse novo contexto, significa tratar do texto e do discurso.

De acordo com Fávero (2003), o termo texto pode ser recortado no sentido amplo e/ou no sentido estrito. No sentido amplo, corresponde a toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (música, filme, escultura etc.); já no sentido estrito (linguagem verbal), é o produto da interação comunicativa.

O texto, como objeto de estudo, é abordado por diversas vertentes dos estudos da linguagem. Dentre essas vertentes temos a Pragmática, a Análise do Discurso de linha francesa, a Linguística de Texto, entre outras.

A partir da década de 70, os estudos sobre a linguagem, centrados na interação social das práticas discursivas mencionadas mais acima, chegaram ao Brasil. Entretanto, essas ideias só tomaram corpo em meados dos anos 80, a partir das contribuições teóricas dos pensadores que integram o Círculo de Bakhtin.

O enfoque discursivo-interacionista de Bakhtin conceberá a linguagem como modo de interação e produção social. Desse modo, opondo-se à percepção estática da interação verbal, o referido autor postulará uma visão dialógica e polifônica da linguagem, ou seja, todo discurso está tecido pelo discurso do outro.

Essa mudança de paradigma possibilitou que se repensasse o ensino de Língua Portuguesa, procurando de certo modo, romper com o ensino tradicional, entretanto, observa-se ainda uma grande dificuldade de se fazer a transposição didática desses novos conceitos para o uso efetivo deles na prática de sala de aula.

É importante salientar que, além da mudança ocorrida no paradigma dos estudos da linguagem que contribuíram para um redimensionamento do ensino; envolvendo questões de uso, de contexto, de valorização do texto como unidade básica de análise, o ensino de língua recebeu também uma grande contribuição da Estilística — Disciplina linguístico-literária que surgiu no século XX, cujo objeto de estudo é o estilo, tendo como um dos principais expoentes Charles Bally (estilística da língua) e Leo Spitzer (estilística literária).

2.1.1 A Estilística e expressividade da língua

A Estilística surgiu com pretensões de atingir o estatuto de ciência, entretanto, de acordo com alguns estudiosos, ainda não alcançou um método rigoroso que assegure a sua condição de ciência, pois o seu objeto de estudo — o estilo — ainda não está delimitado satisfatoriamente.

Martins (2008), ao tratar da Estilística, afirma que esta não pode ser completamente desligada dos estudos sobre a linguagem realizados pela Retórica em séculos anteriores, cujo objetivo era estudar a linguagem para fins persuasivos e artísticos. Todavia, ao traçar um paralelo entre a Estilística e a Retórica, postula que a primeira, diferente da segunda, tem por objetivo explicar os usos da linguagem que ultrapassem a função denotativa, com mais exatidão e sem o propósito de ministrar conselhos ou normas a quem escreve. Entretanto, noções fundamentais para a Estilística — como escolha das variedades de linguagem conforme a situação ou estado emotivo do falante, da expressividade, e do efeito suscitado no leitor ou no ouvinte — já se encontravam na Retórica, no entanto, o campo da Estilística é mais amplo que o da Retórica, uma vez que não se restringe à análise do uso da linguagem apenas no campo literário, mas se interessa pelos usos linguísticos em diversas funções da linguagem — quer na investigação da poeticidade, quer na apreensão da estrutura textual, quer na determinação das peculiaridades da linguagem devidas a fatores psicológicos e sociais (MARTINS, p.22).

Em suma, a Estilística trata da expressividade da língua, dos meios — recursos sonoros, lexicais, sintáticos/semânticos e enunciativos — oferecidos por ela aos falantes para manifestarem estados emotivos e julgamentos de valor, de modo a despertar em quem ouve ou lê uma reação, também de ordem afetiva. Nesse sentido, acreditamos em que estudar esses recursos expressivos contribuem sobremaneira para a formação do leitor, uma vez que ler implica não só o ato de decodificação, mas também de compreensão e produção de sentidos, visto que diante do texto, o leitor transforma-o e transforma-se. De acordo com essa perspectiva, o leitor tem um papel altamente ativo, pois o que ele traz para o texto é tão importante para a compreensão quanto o próprio texto.

A estilística trabalhada nesse projeto foi a Estilística Fônica que estuda os valores ligados à sonoridade. Martins (2008), ao tratar dos valores expressivos de natureza sonora presentes nas palavras e nos enunciados, afirma que os fonemas e os prosodemas – como acentos, entonação, altura e ritmo – formam um complexo sonoro de extrema importância nas manifestações de estados emotivos e de julgamentos, entre outros e, para mostrar a importância da natureza sonora, a autora retira seus exemplos principalmente de textos literários, mas deixa claro que os recursos expressivos ocorrem até na linguagem do dia a dia.

Para a referida autora, o fonema, além de desempenhar função distintiva – oposição entre as palavras: mata X pata X gata; por exemplo – desempenha também função expressiva, devido ao timbre, altura, duração e intensidade presentes na articulação. A matéria fônica pode provocar sensação de agrado e desagrado, além de sugerir ideias, impressões. Ressalta, ainda, que dependendo da maneira como as palavras são proferidas, podem demonstrar estados de espírito e a personalidade do locutor. Assim, as pessoas mais sensíveis a essa matéria fônica – como poetas, escritores, artistas, de modo geral – vão explorar intensamente esses recursos fônicos como possibilidades expressivas produzidas pela linguagem, tais como: jogos de timbres vocálicos, melodia, intensidade, duração dos sons, repetições, assonâncias, aliterações, silêncios.

Martins (2008) salienta que os fonemas apresentam potencial expressivo conforme sua articulação, mas a ideia sugerida só é percebida quando há correspondência entre o significante e o significado das palavras, ou seja, quando há “motivação sonora”, uma das propriedades da linguagem poética.

Ao tratar da expressividade sonora das vogais, a autora diz que a vogal oral [a] por ser o fonema mais sonoro, mais livre, do sistema fonológico, traduz sons fortes, nítidos e reforça a impressão auditiva das consoantes e pode sugerir: risadas (ah, ah, ah); vozes altas, animadas (bla, bla, bla), batidas bem audíveis (pá, pá, pá); ideias de claridade (claro), brancura (alvo), amplidão (vasto, alto), alegria. Das vogais anteriores [é], [ê], [i] e posterior [ó], [ô], [u]; as mais usadas são [i] e [u]. A vogal [i] é própria para exprimir sons agudos e estridentes como grito, apito, pio, riso, grilo, sino, violino, campainha, buzina. O estreitamento bucal, na produção do [i], revela também a ideia de pequenez (mini, mínimo), estreiteza (fino, fio), agudez, estridência. As da série posterior [ó], [ô] e [u] podem imitar sons profundos, cheios

(globo), graves, ruídos surdos (bufo, urro, zurro, murmúrio) e sugerirem ideia de fechamento (tubo), redondeza (rolo), escuridão (gruta), tristeza (jururu), medo (pavor, choro), morte (fúnebre, luto, viúvo).

Ao se referir à expressividade das consoantes, a autora postula que as oclusivas – pelo seu traço explosivo, momentâneo – prestam-se a produzir ruídos duros, secos; exprimem de modo geral, uma explosão de surpresa, espanto, raiva, indignação. As surdas [p], [t], [k] dão uma impressão mais forte, violenta, do que as sonoras [b], [d], [guê]. As oclusivas bilabiais podem exprimir explosão de surpresa, raiva, indignação: Ora bolas! Pipocas! Pô!

As consoantes constrictivas, por terem caráter contínuo, sugerem sons de curta duração, bem como as coisas e os fenômenos que os produzem. As labiodentais [f] e [v] imitam sopros, podendo ter valor em vocábulos como voz, vento, fala, fofoca. Podem imitar também os sons sibilantes como em “fium!”, mas as que melhor fazem isto são as alveolares [s] e [z] como em sibilo, assovio, silvo, soluço, suspiro, zumbido. Já as fricativas palatais “chiantes” sugerem chiados como xixi, chuá, cochilo, esguicho, lixa, enxame.

As constrictivas laterais [l], [lhê] e as vibrantes [R] e [r] podem sugerir o deslizar, o fluir, o rolar. A vibrante dupla [R] sozinha ou em grupo com oclusivas dão a noção de vibração, atrito, rompimento, abalo como se pode sentir em rachar, ranger, roer, arranhar, estraçalhar. As consoantes nasais [m], [n], [nhê] demonstram a ideia de suavidade, doçura, delicadeza como é percebido em manso, mole, mimoso, mel, menino, ninar, sonho, etc.

As possibilidades expressivas dos fonemas são percebidas através das repetições desses fonemas. O poeta e/ou outros, propositalmente, ao escolherem as palavras para a produção de seu texto/discurso, levam em consideração os efeitos sonoros que querem produzir ao repetirem determinados fonemas, ou seja, têm a intenção de reforçar alguma ideia, ativar a ludicidade, criar harmonia ou apenas deixar o texto agradável de ouvir.

2.2 VYGOTSKY, A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Segundo Kleiman (1989), “O leitor utiliza na leitura o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.”, ou seja, o conhecimento linguístico – lexical (gramatical, estrutura sintática, marcadores de coesão) etc, o conhecimento textual (superestrutura, o conhecimento sobre os gêneros textuais) e o conhecimento de mundo (os conhecimentos prévios.). (cf.p.13)

No processo ensino-aprendizagem, quanto maior o contato do aluno com a linguagem, mais possibilidades se tem de entender o texto e, para isso, devemos possibilitar ao aluno a reflexão sobre o uso da linguagem em diferentes situações de sua vida e em diversas tipologias textuais. Para melhor análise podemos nos remeter a BORBINI:

Numa sociedade desigual, os problemas de leitura se diversificam conforme as características de classe. As soluções possíveis se orientam para o pluralismo cultural, ou seja, a oferta de textos vários, que dêem conta das diferentes representações sociais. (BORDINI, 1993, p. 13)

A escola não tem desempenhado com eficiência o seu papel quanto à formação do leitor, uma vez que, de modo geral, tem oferecido atividades de leitura e interpretação de texto que não exigem dos alunos nenhum estímulo, nenhuma reflexão, que são respondidas mecanicamente e, conseqüentemente, o aluno não vem desenvolvendo sua competência leitora, tornando-se um mero decodificador de textos.

Assim, se é da competência da escola preparar o educando para a vida em sociedade — realidade permeada pela escrita — ela não pode ter como meta apenas oferecer aos alunos, limitadas condições de compreensão dos signos da língua escrita. Deve, nesse sentido, oferecer textos estimulantes, desafiadores, bem elaborados — esteticamente — criativos, reflexivos; entre outras características, visando transformar cada aluno em um leitor proficiente.

De acordo com as DCEs (Diretrizes Curriculares da Educação) de Língua Portuguesa:

Para o encaminhamento da prática da leitura, é relevante que o professor realize atividades que propiciem a reflexão e a discussão, tendo em vista o gênero a ser lido: do conteúdo temático, da finalidade, dos possíveis interlocutores, das vozes presentes no discurso e o papel social que elas representam, das ideologias apresentadas no texto, da fonte, dos argumentos elaborados, da intertextualidade (DCEs, 2008, p. 74).

Desse modo, possibilitar que o aluno leia de forma competente significa, também, conscientizá-lo de que ler é tanto uma experiência individual e única, quanto uma experiência interpessoal e dialógica; ou seja, toda leitura é individual porque significa um processo pessoal e particular de processamento dos sentidos do texto, pois o que queremos de uma leitura determina como faremos essa leitura. No entanto, toda leitura também é interpessoal porque os sentidos não se encontram no texto, exclusivamente; ao contrário, os sentidos situam-se entre texto e leitor (Bakhtin, 1981).

Sabemos, conforme Hengemühle (2007), que compete ao professor oferecer problemas, instigar, desafiar; facultar ao educando a capacidade de questionar, de duvidar das certezas que os colocam em uma situação de tranquilidade. Em sentido mais amplo, a grande tarefa do educador deve ser a de problematizar aos educandos os conteúdos que os mediatiza — instigando-os à busca da resposta — e não a de dissertar sobre os conteúdos, ofertando-os aos alunos como se tratasse de algo pronto, imutável.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2003) postula que o desenvolvimento humano, resulta principalmente de processos sociais e históricos em que a língua exerce um papel fundamental. Segundo Freitas (2000), Vygotsky resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis no processo de ensino. Para ele, o professor serve como elemento de intervenção e de ajuda no processo de aprendizagem do aluno e contribui para a descoberta e reconstrução do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. É nesse sentido que suas ideias sobre Educação constituem-se em uma abordagem tanto histórico quanto cultural para a construção do conhecimento.

Os conhecimentos teóricos foram construídos na história da humanidade, possibilitando às pessoas compreenderem o contexto mundo-vida, ou resolver os problemas desse contexto. O professor deve conhecer as situações e problemas que originaram os conhecimentos, suas transformações na história, para que possa

visualizar situações da atualidade nas quais o aluno veja sentido em relação ao conteúdo e provoquem nele o desejo de aprender. Intervindo no desenvolvimento de seus alunos, o professor conseguirá avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Vygotsky, ao tratar da formação do conceito representado a partir do significado das palavras, postula que, além de um ato de generalização, ele é dinâmico, assim como o significado das palavras que também evolui.

Desse modo, quando uma criança aprende o significado de uma nova palavra, isso não significa que ela apreendeu todo o conteúdo sêmico dessa palavra, uma vez que a palavra no começo é uma generalização do tipo elementar, e só à medida que essa generalização se desenvolve é que é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos.

Nesse sentido, o professor deve estar atento para o fato de que o processo de formação de conceitos ou de significado das palavras não é espontâneo, uma vez que exige o desenvolvimento de uma série de funções superiores tais como: a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a diferenciação. Não ocorrendo, portanto, de maneira simples ou automática.

De acordo com essa perspectiva, a verdadeira aprendizagem é intrapessoal, visto que depende da ação do sujeito sobre o objeto e deste sobre o sujeito, resultando numa interação consciente, uma vez que a apropriação do objeto do conhecimento deve ser realizada em suas múltiplas determinações e relações, em que o sujeito-aluno recria-o e torna-o “seu”, realizando ao mesmo tempo a continuidade e a ruptura entre o conhecimento cotidiano e o científico. (GASPARIN. 2002,p. 50)

O tema estudado é muito importante para auxiliar as práticas pedagógicas, pois mostra que a caminhada na construção do conhecimento não é linear, uma vez que implica a retomada de conhecimentos anteriores que se juntam (mediado pelo professor) ao novo conhecimento. Assim, a cada nova abordagem, o conhecimento vai sendo construído, a partir da apreensão de novas dimensões do conteúdo.

É importante ressaltar que as ações didático-pedagógicas devem estar pautadas na experiência do professor; no conteúdo, no interesse e necessidade dos

alunos e na concepção teórico-metodológica histórico-cultural, conforme postulada por Vygotsky.

É oportuno lembrar também que, para Antunes:

O professor é quem tem o contato direto com o aluno e com as suas fragilidades linguístico-discursivas, seleciona os gêneros (orais e escritos) a serem trabalhados de acordo com as necessidades, objetivos pretendidos, faixa etária, bem como os conteúdos, sejam eles de oralidade, leitura e/ou análise linguística (ANTUNES, 2007, p. 156).

Se o educador agir conforme mencionado acima, ele realizará uma das tarefas mais significativas para o aluno e para toda a sociedade, pois ler com proficiência possibilita ao indivíduo conhecer não só a si mesmo, mas também a conhecer o outro e a ver o mundo com mais amplitude e, para isso, o texto é um material articulador que permite ver as diferentes formas de realização das práticas textuais e à compreensão do potencial expressivo da linguagem. O uso de textos de humor e lúdicos favorece a cognição dos alunos e norteia o seu raciocínio lógico, proporcionando-lhes melhores condições para o desenvolvimento de uma visão mais crítica de mundo.

3 Abordagem do gênero em sala de aula

Muito se tem discutido sobre o papel do texto e do leitor no processo de análise e interpretação. Os alunos não gostam de ler e interpretar os textos propostos pelo professor que, para cumprir suas obrigações, acaba por atribuir notas nessas atividades e, muitas vezes, ainda se utiliza de textos longos e com assuntos que não interessam aos alunos. Por que não usar textos mais atrativos, mais curtos? Os textos de humor e lúdicos são provocadores de reflexão e instigantes, uma boa escolha para o trabalho com a leitura, com a língua e a linguagem na sala de aula. Com eles, o professor pode investigar questões fonológicas, morfológicas ou

sintáticas e, além disso, cultivar, no aluno, o interesse, a compreensão e o prazer pela leitura.

É no humor e nos momentos de aparente descontração de uso da linguagem que se encontram os mecanismos de produção de efeitos de sentido, os quais mostrarão as possibilidades e as riquezas da língua. (BRAIT, 2006).

Na educação, o humor cria um ambiente propício para o desenvolvimento do aprendizado e da criatividade. Com o humor e com o lúdico o aprendizado fica divertido, mais eficiente e menos pesado.

Para Possenti:

Tratar o texto de humor como objeto de leitura é, além de óbvio, produtivo. Minha impressão é que se trata de um material com o qual também nesse campo se pode fazer excelentes “experimentos”, isto é, justificar ou derrubar teorias. (POSSENTI, 1998, p. 38)

Nesse sentido, é através da visão da língua como trabalho ou processo sócio-histórico que se entende as razões e as necessidades das convenções linguísticas e de seus usos sociais. A escola deve, em vez de impor convenções, inserir o aluno na discussão teórica que explica essas convenções para que elas façam sentido na práxis linguística.

Para Suassuna (2009), é consensual, entre linguistas e professores de língua materna, que a Linguística tem muito a oferecer. A referida autora cita a enumeração de algumas características que um modelo teórico-pedagógico deve ter, além de capacitar os falantes a usar a língua de maneira eficaz e adequada, tais como:

- a) levar em conta contexto de uso e situação extralinguística;
- b) contemplar as diversas funções de linguagem;
- c) procurar explicar outros sentidos além do literal;
- d) explicar variações no uso da língua.

(SUASSUNA, 2009 *apud* LOBATO, 1978, p. 61)

O fundamento linguístico de fortes implicações pedagógicas é a visão da linguagem como trabalho, no sentido de que nem um nem outro existem

naturalmente, mas resultam de um processo de interação social. Para Suassuna, é assim que se deve compreender a natureza complexa da ação linguística e de suas relações com o não-linguístico, ou seja, com base em sua concepção como prática histórico-social.

4 Encaminhamentos Metodológicos

Os encaminhamentos metodológicos serão fundamentados pelos princípios da pesquisa-ação colaborativa de cunho crítico, uma vez que se interessa em analisar os resultados obtidos com o material didático, partindo da seleção, planejamento e leitura de textos. Dentre os tipos de pesquisa com abordagem qualitativa, optamos pela pesquisa-ação por sua natureza interdisciplinar, pelo tipo de interação possibilitado por ela, pela inovação no contexto do trabalho investigado, pela possibilidade de reflexão coletiva entre os envolvidos, além de sua natureza de pesquisa de intervenção.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante, engajada e, como o próprio nome diz, ela procura unir a pesquisa à ação ou à prática, ou seja, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Tem a intenção de contribuir para encontrar a solução do problema central na pesquisa, a partir de possíveis soluções e de propostas de ações que auxiliem o professor na sua atividade transformadora da situação.

Para melhor compreensão nos remetemos a Thiollent (1985) ao afirmar que, em toda pesquisa-ação, a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. Segundo o autor:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo (THIOLLENT, 2007, p. 17).

Esse tipo de pesquisa envolve vários momentos, procedimentos, instrumentos e coerência nas ações. A pesquisa-ação nos fornece alguns passos para facilitar o nosso trabalho, tais como:

- a) identificar o problema a ser resolvido pelo grupo em uma determinada situação;
- b) organizar um programa de ação com a finalidade de resolver o problema;
- c) concretizar as ações e acompanhar o seu processo de implantação para verificar os resultados e retomar alguns aspectos caso os resultados não forem alcançados;
- d) Elaborar uma síntese de todo o processo de pesquisa que possibilitará, além da retomada de novas discussões, a elaboração de um trabalho colaborativo de análise da própria ação profissional.

Quando a pesquisa-ação é voltada para os problemas da coletividade, seus objetivos consistem em fazer um levantamento da situação e formular ações. São objetivos voltados para se encontrar uma “saída” dentro do contexto. As soluções imediatas são selecionadas em função de diferentes critérios que correspondem à definição dos interesses da coletividade.

4.1 Detalhes sobre a Implementação do Projeto

Conforme já mencionamos, o trabalho realizado com textos lúdicos e de humor teve como objetivo geral contribuir com um procedimento de leitura capaz de facultar ao aluno encontros estimulantes com esses tipos de texto, visando à compreensão/interpretação e ao reconhecimento dos efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos sonoros, semânticos e/ou estilísticos. Nesse sentido, faz-se importante detalhar como foi implementado o projeto e os consequentes resultados.

A partir do Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido para o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná), turma 2009, as ideias sobre o trabalho com textos lúdicos, fundamentadas em estudos bibliográficos, foram implementadas em sala de aula com o objetivo de proporcionar

ao aluno o desenvolvimento, não só do hábito e do gosto pela leitura, mas também o desenvolvimento de seu potencial reflexivo acerca da linguagem, fazendo com que fosse capaz de ler e interpretar textos lúdicos, por meio de leituras expressivas, verificando como os recursos estilísticos contribuem para a valorização da mensagem do texto.

Para dar início ao projeto, algumas ações foram desenvolvidas. Primeiramente fez-se uma apresentação para a comunidade escolar. Esta ação foi realizada durante a semana pedagógica, em agosto de 2010. A exposição da proposta foi dirigida a toda a comunidade escolar com a intenção de apresentá-la e mostrar que, através de textos lúdicos, de leituras expressivas e dos recursos estilísticos, podemos facultar ao aluno o desenvolvimento, do hábito e do gosto de ler. Essa apresentação foi de extrema importância, uma vez que, neste período, a comunidade escolar pôde refletir sobre a importância da leitura e tomar contato com o projeto que visava contribuir com o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

A ação seguinte foi apresentar a proposta aos alunos da 1ª série do Ensino Médio, envolvidos no projeto. Por meio de uma conversa, explicou-se a importância do ato de ler e de interpretar textos, de ler as entrelinhas, bem como desenvolver a sensibilidade linguística, mostrando que, através da leitura, pode-se refletir sobre os juízos de valor, os preconceitos, os problemas sociais, entre outros aspectos presentes nos textos. Mostrou-se ainda que a leitura só se realiza plenamente quando estabelecemos uma ligação entre nós e o que lemos. Nessa etapa também apresentamos a proposta de trabalho de implementação do projeto em que foram utilizados meios muito pertinentes que despertaram o interesse dos alunos para participarem das atividades programadas, ou seja, o professor utilizou estratégias de sensibilização sobre a importância do ato de ler. A princípio, não foi fácil, pois os alunos traziam consigo a resistência e a falta de estímulo em relação à leitura.

Após a apresentação do projeto iniciou-se a aplicação do material didático-pedagógico – (Unidade Didática). Nesta ação foram desenvolvidas várias atividades com os alunos: Frases de incentivo à leitura; Estudos e Discussões de textos lúdicos e de humor; Pesquisas e Apresentação de textos de humor em sala de aula e o Mural com textos de humor e lúdicos exposto no pátio da escola,

apreciado, não apenas pelos envolvidos no projeto, mas por toda a comunidade escolar. Os textos foram afixados no mural periodicamente e observou-se aí, um interesse por parte, não só dos alunos envolvidos no projeto, mas dos outros também, em comentar sobre os textos lidos, inclusive em sala de aula.

Dentre os vários textos discutidos e trabalhados, um se destacou e merece ser mencionado. Foi a música “A Lenda do Pégaso” de Jorge Mautner, cantada por Moraes Moreira. Para iniciar, o texto foi entregue aos alunos para uma primeira leitura (a individual), em seguida foram feitos alguns questionamentos e propostas de atividades tais como:

- a) Ao ler o início do texto, ele o fez lembrar de algo já conhecido? O quê?
- b) Quanto ao vocábulo do texto, há palavras que você não conheça? Quais? Que tal procurá-las no dicionário e registrá-las?
- c) Analise cada pássaro que aparece no texto e registre algo sobre eles.
- d) Agora você vai ouvir este texto que é a letra de uma música cantada por Moraes Moreira.
- e) Vamos explorar alguns recursos expressivos presentes na música. Note o que cada vogal sugere nas palavras. Ex.: /a/ - alegria, claridade, amplidão, brancura; /i/ - estridência, grito, pequenez, agudez; /o/ - redondeza, cheio, gordo; /u/ - fechamento, escuridão, morte.
- f) O que sugere a repetição da palavra “Pégaso” nos últimos versos do texto?
- g) Como você explicaria o último verso do texto?

Na aplicação do material didático os alunos se mostraram muito interessados e participativos. Estavam bastante motivados e consideraram as atividades desenvolvidas muito prazerosas e atrativas. As atividades variadas enriqueceram as aulas resgatando, nos alunos, o prazer e a alegria de ler, pois os textos brincavam com as palavras. Pudemos perceber que até os alunos que não conseguiam se concentrar na leitura se renderam aos textos de humor e lúdicos.

Ao longo do trabalho desenvolvido, os alunos também tiveram a oportunidade de refletir sobre a linguagem de cada texto, os recursos estilísticos que promovem a intenção e as informações implícitas, reconhecendo o valor interpretativo da leitura como meio de conhecimento e senso crítico. A leitura passou

a ter mais importância aos alunos e, a cada atividade desenvolvida, notamos uma melhora significativa em relação à leitura e à formação de opiniões. Antes, os alunos não gostavam de ler, tinham receio de dar sua opinião, de interpretar e de fazer questionamentos a respeito do texto, depois dessa implementação, observamos uma grande mudança.

Depois da discussão e dos questionamentos sobre o que foi aplicado em sala, cada aluno expôs sua opinião a respeito das atividades desenvolvidas na implementação. Percebemos que, através de textos de humor e lúdicos, o aluno passou a ler com mais interesse e prazer, deixando claro que textos curtos e divertidos são muito mais instigantes.

Essa discussão foi de extrema importância no trabalho realizado pela professora PDE, pois possibilitou que o *feedback* dado pelos alunos acerca das atividades desenvolvidas pudesse ser utilizado não só como verificação da aprendizagem apropriada pelos aprendentes, mas também como avaliação do próprio desempenho da educadora no projeto. Os resultados obtidos apontam para a possibilidade de aplicação do projeto em outras turmas da escola.

Para finalizar a implementação do projeto, a professora propôs aos alunos que registrassem suas considerações sobre a importância da leitura, sobre o que aprenderam a partir da implementação do projeto. A maior parte deles escreveu que com os textos lúdicos e de humor a leitura se tornou mais prazerosa e interessante. Nessa ação os alunos puderam expressar, através de seus textos, a importância e a abrangência do trabalho de leitura. A análise mostrou, por parte dos alunos, considerações muito positivas sobre as atividades propostas e desenvolvidas por eles.

Por se tratar de um trabalho pedagógico de qualidade, a equipe pedagógica sugeriu a sua implementação em todas as turmas da escola, pois concluiu-se que, se o projeto atingiu seu objetivo maior - despertar o gosto pela leitura - seria interessante que fosse desenvolvido com outras turmas.

Convém ressaltar ainda que, antes das ações de implementação do Projeto de Intervenção, a professora foi tutora de um grupo de trabalho em rede (GTR) através da EaD (Educação à Distância) de professores da Rede Estadual de Ensino, no qual tiveram acesso ao projeto e ao material didático, ambos em construção. Através de troca de experiências, de discussões e de estudos de textos referentes à

temática do trabalho, puderam dar contribuições que auxiliaram a professora PDE na conclusão do seu projeto.

Durante o curso, os professores mostraram-se muito interessados na proposta do projeto, reconhecendo a importância do trabalho que visava ao estímulo e ao despertar do interesse pela leitura. Salientaram também que o projeto a ser implementado era uma proposta que, com certeza, poderia auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem.

Eis algumas de suas considerações:

“Uma das maiores certezas que tenho em minha prática pedagógica é a de poder afirmar que usar textos lúdicos e de humor na Disciplina de Língua Portuguesa poderá contribuir para melhorar o trabalho em sala de aula. A aula se torna mais motivadora, significativa e concreta, além de proporcionar prazer para o aluno. O projeto foi muito bem elaborado e é perfeitamente possível implementá-lo em minha escola, pois tem uma boa fundamentação e favorece a criatividade”.
Adorei. (S. M.)

“Diante do desafio do ensino-aprendizagem, cada um percorre caminhos diferentes e o papel do professor de Língua Portuguesa é procurar estratégias que contribuam para esse processo. O humor e a ludicidade podem ser um excelente meio de auxiliar a aprendizagem dos alunos, pois torna o ensino mais prazeroso não se limitando somente às atividades previstas nos livros didáticos. Esse projeto é possível de ser implementado na minha escola porque os textos são muito interessantes e todos os alunos gostam de se divertir, além de ser um importante ponto de partida para a análise e construção de discussões críticas de novas possibilidades, novos caminhos para a melhoria da prática pedagógica. Dessa maneira, o seu projeto propicia ao educando a prática, o discurso e a leitura de textos das diferentes esferas sociais, fazendo com que ele tenha uma aprendizagem significativa.

Eu trabalhei alguns textos do seu projeto com os meus alunos, e eles gostaram muito, inclusive, com alguns comentários positivos dos próprios alunos a respeito da aula.” (T. J. F.)

“Durante o curso e através das leituras realizadas, percebemos que o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem é uma necessidade, pois leva o educando a tomar consciência de si, da realidade e a esforçar-se na busca dos conhecimentos, sem perder o prazer em aprender. Portanto, é preciso habilitar o educador para que este elemento, tão necessário à formação e aprendizagem do educando, possa ser inserido como aspecto indispensável no tríptico relacionamento educando / aprendizagem / educador.

Quanto à aplicabilidade desse projeto nas escolas, além de possível, parece necessário, uma vez que o que buscamos parece estar centrado no que o projeto apresenta como forma de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem.” (L.H.A.)

“Quando participei do PDE, minha proposta foram atividades lúdicas no ensino da ortografia, projeto voltado para as salas de apoio à aprendizagem. Foi realmente gratificante aplicar o projeto e ver o interesse e a felicidade dos alunos, ao realizarem uma tarefa que consideravam difícil e, de repente, sentiram-se capazes de concluí-la com êxito. Acredito que você, Eliane, terá esta mesma sensação, pois trabalhar o humor, o lúdico em nossa disciplina, faz com que nossos alunos percam ou se esqueçam um pouco daquele estigma de que: "Português é difícil, chato, eu nunca vou conseguir aprender." (R. J.)

5 Considerações Finais

Todo projeto que visa a uma tomada de consciência a respeito do que seja ensinar e aprender, se trabalhado com compromisso e seriedade pode ter grandes

possibilidades de alcançar êxito, e com o apresentado aqui não foi diferente. No entanto, não se deve legar a responsabilidade desses supostos êxitos apenas à atuação única do professor ou dos alunos, ou seja, no processo ensino/aprendizagem faz-se necessário que haja — conforme Gasparin (2002) — entre os educandos e o educador uma efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem do conhecimento. Nesse sentido, o professor deve ser o mediador entre os sujeitos aprendentes e o objeto da sua aprendizagem. Assim, os alunos, o professor e o conteúdo compõem uma relação triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais. Logo, o êxito no ensino/aprendizagem marca-se pelo entrosamento dessa relação.

Como seres sociais, faz-se necessário conscientizarmo-nos do compromisso que cabe a cada um dos envolvidos no processo educativo. Esse compromisso não foi relegado e juntos, professora e alunos, conseguiram alcançar o objetivo maior da implementação que era proporcionar encontros estimulantes com textos lúdicos e humorísticos, visando à compreensão e ao reconhecimento dos efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos sonoros, semânticos e/ou estilísticos nos textos estudados.

Para finalizar, os resultados apresentados apontam que trabalhar com textos lúdicos e humorísticos, possibilita o despertar do prazer pela leitura, contribuindo, por conseguinte, com a formação de leitores. Sabemos também que ainda há um longo caminho a ser percorrido, com muitos ajustes e muitas conquistas, mas cabe a nós, educadores, na busca constante pelo aperfeiçoamento do sistema educacional, sugerir e implementar alternativas interessantes e eficientes para podermos mediar a relação alunos e objeto da aprendizagem, a fim de que se apropriem dos conhecimentos já produzidos historicamente presentes na sociedade em que estão inseridos.

Partindo dos estudos que sustentam a importância da formação de leitores, o trabalho desenvolvido neste espaço encontra sua finalização com a confirmação de que utilizar textos lúdicos e de humor é, sem dúvida, um grande aliado dos recursos didáticos dentro da sala de aula e representa uma grande

perspectiva de abordagens relacionadas às questões de formação do leitor. Sem dúvida, foi uma grande oportunidade para ensinar e também para aprender.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aulas de português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula).

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1988.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

FREITAS, Maria Teresa. **As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate**. In: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. 10/11: 9-28.

GASPARIM, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GERALD, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HENGEMUHLE, Adelar. **Formação de Professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura**. 9ª ed. Campinas: Pontes, 1989.

MARTINS, Nilce Sant`Anna. **Introdução à Estilística: A Expressividade na Língua Portuguesa**. 4ª ed. rev. São Paulo: EDUSP, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**; aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2008.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa**, 2008.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em 12/03/2010.

POSSENTI, Sírio. **Os Humores da Língua**: Análises Linguísticas de Piadas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa**: Uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007.