

A PARÓDIA COMO GÊNERO TEXTUAL EM UM OLHAR DISCURSIVO BAKHTINIANO: UMA RELAÇÃO DE INTERTEXTUALIDADE

Jucenilton Alves dos SANTOS¹
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB
jucenilton@gmail.com

Maria Aparecida Pacheco GUSMÃO²
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB
prof.cida2011@gmail.com

Resumo: A concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, dentre outros autores, formam o referencial teórico de base deste trabalho que tem o gênero paródia como instrumento que possibilita a aprendizagem de relações intertextuais em alunos do Ensino Fundamental II. O paradigma qualitativo foi o caminho mais viável para o desenvolvimento da pesquisa. A análise dos dados apontou para a importância da presença do mediador na formação do leitor, pois, além de contribuir para a interação entre texto e leitor, intensifica a motivação para a leitura e produção textual. A Sequência Didática utilizada mostrou-se como uma metodologia eficiente para orientar os professores na promoção do aperfeiçoamento da leitura e da escrita, uma vez que há mudanças positivas na conduta do aluno como interlocutor ativo do processo comunicativo. Os resultados da pesquisa foram favoráveis no que se refere à apropriação conceitual e metodológica do gênero paródia, porque a proposta pedagógica elaborada permitiu que a paródia fosse abordada como recurso didático de ensino/aprendizagem com foco na intertextualidade.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Paródia. Leitura. Escrita. Intertextualidade.

PARODY AS A TEXTUAL GENDER IN A BAKHTINIAN DISCURSIVE LOOK: A RELATIONSHIP OF INTERTEXTUALITY

Abstract: Bakhtin's concept of discourse genres, among other authors, forms the basic theoretical reference of this work that has the parody genre as an instrument that enables the learning of intertextuality relations in Elementary School students. The qualitative paradigm was the most viable path for the development of the research. The analysis of the data pointed to the importance of the presence of the mediator in the formation of the reader, because, besides contributing to the interaction between text and reader, it intensifies the motivation for reading and textual production. The Didactic Sequence used was an efficient methodology to guide teachers in the promotion of reading and writing improvement, since there are positive changes in the student's behavior as an active interlocutor of the communicative process. The results of the research were favorable with respect to the conceptual and methodological appropriation of the parody genre, because the pedagogical proposal elaborated allowed the parody to be approached as a didactic teaching/learning resource with a focus on intertextuality.

Keywords: Textual genres. Parody. Reading. Writing. Intertextuality

¹ Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB. E-mail: jucenilton@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN; Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB.

1 Introdução

Vivemos um momento marcado por um grande volume de informações veiculadas através de vários meios de comunicação e pela fluidez com que essas informações circulam na modernidade. Ser letrado, e não apenas alfabetizado, é uma condição crucial para inserir-se como membro da sociedade contemporânea. Dessa forma, a escola, enquanto instituição oficialmente responsável pela formação de sujeitos leitores deve atender a essa necessidade buscando formas eficazes para favorecer o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora, uma vez que a leitura é a porta de entrada para um mundo de descobertas. Mas apesar da relevância assumida pela leitura, ainda são muitos os sujeitos que não se sentem atraídos por ela.

Atualmente, exige-se que as pessoas sejam capazes de responder satisfatoriamente às várias demandas da sociedade. Saber ler e escrever ainda é pouco, pois não habilitam o sujeito para um pleno convívio social, uma vez que é preciso e urgente saber fazer uso da leitura e da escrita nas mais diversas situações de comunicação e interação social. Ler e escrever apenas não é suficiente, é preciso ler e compreender; decodificar não basta, pois não garante compreensão e/ou interpretação.

É necessário ressaltar que a leitura, muito mais que um elemento que entretém, é algo que constroi, que abre muitas possibilidades para a elaboração de uma identidade mais autônoma, funcionando como um caminho para a construção da cidadania do sujeito.

Nesse contexto, em que a informação assume um papel tão significativo, aumenta de forma considerável a responsabilidade da escola, instituição oficialmente encarregada pela formação de um cidadão capaz de atuar plenamente em sociedade, sabendo orientar-se em meio a tantas possibilidades de informações, filtrando-as. Dessa maneira, espera-se que a escola seja capaz de legitimar a função social da leitura, pois, numa sociedade dita letrada, o fracasso na formação de alunos leitores, certamente, acarretará a esses sujeitos também outros tipos de fracassos.

Assim, a leitura deve extrapolar os muros da escola e ganhar novos contornos porque já não cabe mais um leitor que lê apenas no contexto escolar; já não cabe o leitor que lê apenas o que está explícito; o novo leitor que se pretende formar deve também ser capaz de ler o mundo à sua volta para que assim, enxergando-o, possa nele integrar-se e ser capaz de modificá-lo quando julgar necessário.

Na sociedade atual, o sujeito leitor tem mais possibilidades, uma vez que a leitura, pelo valor que tem, é também um mecanismo de inclusão e/ou exclusão social, pois saber ler contribui para a autonomia das pessoas. É o saber, conquistado especialmente através da leitura, que impede que o sujeito fique imobilizado diante de determinada situação. É ele que possibilita a construção de um caminho que leve a respostas, à emancipação, à evolução e ao engajamento na sociedade.

Nesse contexto, tornou-se imprescindível romper a barreira do acesso à leitura. É preciso democratizá-la, pois sua conquista implica a transformação das condições sociais dos sujeitos e não apenas pensar em quantidade de matrículas em escolas públicas.

Entendendo a leitura como condição importante para o pleno convívio social, apresentamos aqui, além de uma reflexão sobre o tema, uma proposta de intervenção pedagógica para o desenvolvimento da competência leitora por meio de estratégias de leitura utilizando o gênero textual paródia. A partir da questão da leitura na escola, pretendemos apresentar atividades com o gênero paródia que desenvolvam a capacidade de

leitura e produção de texto de forma a auxiliar o aluno a se tornar um leitor proficiente, capaz de compreender, dialogar, de preencher as lacunas deixadas no texto e de negociar sentidos com o texto.

O ensino do gênero paródia serve para o desenvolvimento da competência leitora e desde que o professor proponha atividades que sejam estratégicas e prazerosas ao educando no ato de ler e produzir texto uma vez que através da paródia ele poderá realizar relações intertextuais. A escolha desse gênero textual deve-se também à sua relevância na vida social, pois, se trata de um gênero de grande circulação, seja através de músicas, poesias, programas de televisão, etc., e faz parte do cotidiano dos alunos.

2. Gêneros discursivos: olhar bakhtiniano

A relação social e a prática da língua ativa em constante movimento ficam enfatizados nos fundamentos de Bakhtin que esclarece:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1995, p. 123).

Conforme a visão dialógica bakhtiniana, é na interação verbal entre o sujeito com o já-dito e com o prefigurado que o discurso, segundo o contexto, adquire sentido. Bakhtin (2003), afirma que as formas de uso da língua ocorrem em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, estáveis, denominados gêneros do discurso. Para utilizarmos a noção de gêneros do discurso recomendada por Bakhtin, segundo Rodrigues (2009, p. 2013), é necessário “[...] pensar a linguagem no campo das relações sociais, portanto, marcada ideologicamente, concebida como interação e sempre perpassada pelas relações dialógicas”.

Assim, entramos no conceito de enunciado concreto: “A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala” (BAKHTIN, 2003, p. 294). Dessa maneira, entendemos que não falamos através de palavras ou frases isoladas, mas através de enunciados. Isto é, para que aconteça interação, é necessário que haja um querer-dizer de alguém e um motivo para esse querer. A palavra que compõe esse querer-dizer do sujeito é a materialização do enunciado, ou seja, sua dimensão verbal.

Todavia, é necessário saber quem, por que razão, para quem, em que situação de interação, que fazem parte da dimensão social do enunciado, das suas condições de produção. O enunciado é formado por uma dimensão verbal e social. O que deve ficar evidente é que essa concepção se inter-relaciona à reação resposta do interlocutor. Seja em circunstâncias em que atuemos como ouvintes ou como leitores, a fala do outro sempre irá gerar em nós reações-respostas ou a produção de novos enunciados. Entretanto, segundo a visão do círculo de Bakhtin,

[...] O que dá sentido ao texto-enunciado é a inter-relação entre o projeto discursivo do sujeito e as condições do gênero do discurso. Todo enunciado é produzido dentro de um dado gênero do discurso,

entendendo-se gêneros como modos sociais de discursos que se constituem no espaço das atividades humanas (os gêneros são tipos históricos relativamente estáveis de enunciados) e, uma vez constituídos norteiam essas atividades [...] (RODRIGUES, 2009, p. 2013).

Para Bakhtin (2003), o enunciado possui três particularidades relevantes que o diferencia da oração e da palavra: a alternância dos sujeitos falantes; o acabamento do enunciado; a condição de elo na cadeia da comunicação verbal.

Segundo Ritter (2012, p. 31), a primeira particularidade relaciona-se ao princípio da distinção dos sujeitos discursivos. A alternância dos falantes marca o momento em que um enunciado acaba para dar lugar a outro que se inicia, permitindo a sua réplica pelo ouvinte num círculo ininterrupto de responsividade que configura os enunciados concretos. Para Ritter, “essa relação só é possível entre enunciados provenientes de diferentes sujeitos falantes. Presume o outro em relação ao locutor” (BAKHTIN, 2003, p. 295).

Em relação à segunda particularidade, o acabamento do enunciado, Bakhtin explica que podemos interpretá-la como:

[...] de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse ou escreveu tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas” (BAKHTIN, 2003, p. 299).

Dessa forma, entendemos que essa particularidade se relaciona à possibilidade de réplica, e essa possibilidade, entretanto, liga-se a três fatores: o tratamento do objeto e do sentido, ou seja, o que pôde ser dito naquela situação, o intuito discursivo do falante, que é o querer-dizer do autor, e a seleção de gêneros do discurso.

Finalizando, a terceira particularidade, a condição de elo na cadeia da comunicação verbal, caracteriza-se por sua expressividade. Como esclarece Bakhtin (2003), não existe enunciado neutro. Em todo enunciado existe um autor que se situa de dado horizonte social e apreciativo perante seu objeto do discurso e de outros participantes da comunicação discursiva.

Dessa maneira, “[...] a escolha dos recursos expressivos no processo de construção de um enunciado concreto se dá no rol de outros enunciados, determinados por suas esferas de comunicação” (RITTER, 2012, p. 33).

Quando examinamos a não neutralidade da linguagem, consideramos, nessa afirmação, a recomendação bakhtiniana de que todo signo é ideológico, isto é, existe uma relação inerente entre ideologia e linguagem, pois, para a ideologia existir, ela precisa se materializar, conforme Bakhtin/ Volochinov (1995). Assim, a linguagem não pode ser neutra, porque ela é marcada pela ideologia. Em consequência, certos fatos sociais podem ter valores e divulgações em meios midiáticos, através de variadas visões axiológicas, elaborados por meio de ideologias também distintas.

Bakhtin (2003) idealiza a linguagem como forma de interação social que se estabelece entre indivíduos socialmente organizados e inseridos numa situação concreta de comunicação. Segundo o autor, a linguagem é a única possibilidade de socialização, é unidade que forma o sujeito. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006, p. 24), doravante PCN, assinalam que “[...] é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo”. Desta maneira, é através da linguagem que o homem entende o contexto social do qual participa.

Segundo Geraldi (2003), importante linguista brasileiro defensor de uma metodologia interacionista da linguagem, esta serve não apenas para transmitir informações, mas para possibilitar ao locutor agir sobre o seu interlocutor e sobre o mundo, construindo vínculos que antes não existiam. Dessa maneira, ela nos trouxe a compreensão de que a linguagem é um objeto semiótico usado para a comunicação e a ação entre os sujeitos enunciativos compostos por dois ou mais indivíduos. Geraldi também nos auxiliou na compreensão da declaração de Bakhtin de que a interação é que dá substância à língua (BAKHTIN, 1997). Para Bakhtin, o que importa é a característica interacional, enunciativa do discurso, e não apenas as características formais da língua. Bakhtin ainda esclarece que a língua está sempre à disposição de um sujeito que a usa numa determinada condição de enunciação em que a palavra e o signo estão de acordo com a situação social instituída concretamente.

Valendo-se do fato de que os sujeitos vivem em sociedade, e entendendo a linguagem como forma de socialização, podemos compreendê-la como basicamente dialógica, conforme apresenta Bakhtin. De acordo com ele, todos os textos no decorrer da interação são dialógicos, ou seja, nenhum enunciado seria completamente original, pois sempre dialoga com um enunciado anterior, levando consigo suas marcas. Bakhtin afirma que “[...] o homem constrói-se à medida que vai ao encontro do outro: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (2003, p. 292). O universo é transpassado por vínculos dialógicos, onde o outro é fundamental na efetivação de nossa identidade, sendo o enunciado o espaço comum entre locutor e interlocutor. A respeito disso, o autor afirma que “[...] toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” (BAKHTIN, 1997, p. 113).

Partindo dessa premissa bakhtiniana, o sentido da palavra não se encontra em si mesmo, pois ela é produzida na enunciação verdadeira e única que acontece por meio da interação verbal através das enunciações.

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov (1995) põe em questão os estudos sobre a linguagem proveniente de duas correntes: objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista, que fazem a preconização de que a língua representava o real, desconsiderando o seu aspecto social. Para eles, o signo é fundamentalmente ideológico e contradiz a primeira corrente, cujo principal representante foi Saussure, que compreendia a língua como sistema estável, e também contra a segunda, para quem a língua tinha somente conotações individuais, psicológicas, assumindo o sujeito como o mais importante no estudo da linguagem sem considerar a influência do contexto.

Nessa perspectiva, a forma de interpretação do discurso deixa o âmbito da neutralidade para ocupar o espaço ideológico. Bakhtin/Volochinov (1995, p. 112) esclarece a ideologia do signo, contestando as duas correntes que afirmavam que o fato linguístico é externo ao social: “[...] O exterior constitui apenas o material passivo do que está no interior. Basicamente, a expressão se constrói no interior; sua exteriorização não é senão a sua tradução”. Nesse trecho, o autor da linguagem se refere ao subjetivismo idealista. Segundo ele, não é o exercício mental que organiza a expressão, mas, contrariamente, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1995).

Podemos entender, de acordo com o pensamento do autor, a presença de um valor histórico e social nos signos, que, não havendo a conotação de neutralidade obtida pelas correntes vigentes na época, recebe um espaço ideológico, o que pressupõe

intencionalidade nessa perspectiva. O valor dado aos signos pelos indivíduos depende das múltiplas interpretações e das situações de produção que há na sociedade, como podemos ver no enunciado de Bakhtin/Volochinov (1995, p. 114): “A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação”. Sendo assim, podemos dizer que a ideologia relaciona-se inerentemente à língua enquanto interação verbal, porque é através dela que a sociedade institui seus valores culturais, religiosos, científicos, etc.

Não podemos deixar de citar que a dimensão dialógica da linguagem, já referida em nossa pesquisa, também orienta para o processo de refração ideológica, outro ensinamento fundamental no pensamento bakhtiniano. Sobre isso, Bakhtin/Volochinov (1995, p. 21) observa:

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.

Tendo em vista a explicação acima, podemos perceber o reflexo na linguagem como um conjunto de adesão ou de reprodução ao discurso colocado como real na sociedade. A refração seria o inverso, quando um discurso pessoal se relaciona com outras vozes sociais, podendo transformá-lo e ampliá-lo através do acréscimo de comentários, e também de críticas, apontando juízos de valor. Dessa maneira, o sujeito não se apodera do discurso do outro para realizar a produção do seu, portanto, utiliza-se dele para refratar novas ideias.

A escolha pela concepção bakhtiniana de linguagem exige que aprofundemos nossos estudos a respeito dos conceitos que emergem dessa base científica. Sob essa perspectiva de língua como discurso, ligada à ideia de interação, ultrapassam os limites meramente linguísticos que entendem a língua como expressão do pensamento ou como código (sistema).

Assumindo a linha teórica de língua através dos pressupostos interacionistas, também é preciso ampliarmos nossas reflexões sobre o conceito de dialogismo como elemento de importância para a compreensão do conceito de gênero discursivo.

O conceito de dialogismo, princípio unificante da obra de Bakhtin, salienta que a palavra em seu uso real caracteriza-se por ser dialógica. Todo enunciado é constituído através de outro. Na compreensão de Ritter (2012, p. 32), “[...] os enunciados refletem-se uns aos outros, reluzem matizes dialógicos, são sempre uma resposta a outros”. Então, podemos dizer que a interpretação de uma língua viva presume o dialogismo formado por um locutor que na elaboração do seu discurso leva em consideração o discurso do outro, o interlocutor. Vale ressaltar que este último não é um simples espectador, mas desempenha um papel também de ator participante nessa corrente ininterrupta da comunicação verbal.

Como já foi dito, esse novo foco atribuído ao estudo da língua como discurso, por Bakhtin, definindo sua autêntica substância constituída pelo fenômeno da interação verbal, não possibilita que tenhamos mais um olhar com direção única para o estudo da língua, insistindo em analisá-la a partir de parâmetros exclusivamente linguísticos. A concepção de língua como discurso exige que a estudemos através da sua dimensão social. Sendo o enunciado o elemento real da comunicação humana, deve ser observado em processo de interação. Segundo Bakhtin (2003), por ser o elemento real da comunicação humana e

ocorrer em processo de interação, o enunciado reflete as esferas sociais em que os seres humanos agem.

Partindo dessa premissa, é importante que a escola permita aos alunos o contato e a compreensão dos mais variados gêneros discursivos possíveis. Para que isso aconteça, é preciso repensar em termos de planejamento e ajustamento de conteúdos, pois os professores são cobrados, geralmente, pela quantidade de conteúdos trabalhados, o que certamente afeta a qualidade do produto oferecido.

3 Paródia como um gênero

A palavra paródia é composta por dois termos etimológicos: *para* e *odia*. Para significa, ao mesmo tempo, ao lado e contra, isto é, para – poderia ser visto, na palavra em pauta, como uma combinação de aproximação e distância. O segundo termo, *odia*, é mais claro e refere-se à *ode*. Desse modo, originalmente, a paródia está relacionada à música: seria uma canção derivada, cantada ao lado da canção primária.

A paródia também é vista como uma imitação cômica de uma composição literária, onde se utiliza ironia e do deboche. Ela comumente é parecida com a obra original, e na maioria das vezes tem sentidos diferentes (CAVALCANTI, 2011, p.29). Na literatura a paródia é caracterizada como um processo de intertextualização em que um autor usa textos de outro autor, com o intuito de desconstrução ou reconstrução de um texto.

A paródia surge através de uma nova interpretação, da recriação de um texto já existente. O objetivo da paródia é adaptar o texto original a uma nova contextualização, em que passa variadas versões para um lado mais descontraído. “O gênero paródia é uma maneira de retrucar outros textos, onde há um rompimento com as ideologias incutidas e por isso é objeto de interesse para os pesquisadores da língua e das artes” (CAVALCANTI, 2011, p. 29). Acontece, assim, um choque de interpretação. A voz do texto primitivo é retomada para modificar seu sentido, levando o leitor a um raciocínio crítico de suas verdades não contestadas anteriormente. Com esse processo há uma indagação sobre os dogmas estabelecidos e uma busca pela verdade real, concebida através do raciocínio e da crítica.

Segundo Bakhtin, mencionado por Carvalho (2008), cada um de nós encontra um mundo que já foi articulado, elucidado, avaliado de muitos modos diferentes, já falados por alguém. A esse respeito, Bakhtin exerce uma reflexão real da questão da autoria, a qual gerou muitos desdobramentos para o entendimento do papel do outro não apenas na interação verbal, mas também na comunicação estética. Como a aprendizagem apoia-se na herança do que já está instituído, ao produzir paródias, os alunos tanto se apoderam de um mundo já explicado por outro, como também o ressignificam, o que os torna coautores de suas interpretações. Dessa forma, a necessidade é de análise reflexiva do conteúdo, para que este seja usado adequadamente na composição da paródia (CARVALHO, 2008).

Ainda de acordo com Bakhtin (1997):

A segunda voz, depois de se ter alojado na outra fala, entra em antagonismo com a voz original que a recebeu, forçando-a a servir fins diretamente opostos. A fala transforma-a num campo de batalha para interações contrárias. Assim, a fusão de vozes, que é possível na estilização ou no relato do narrador (...) não é possível na paródia; as vozes na paródia não são apenas distintas e emitidas de uma para outra, mas se colocam, de igual modo, antagonicamente.

Sendo assim, a primeira voz não se desfaz, ela é necessária para que se reconheça o propósito do sujeito-parodista. A paródia não teria dessa forma apenas um papel destrutivo, mas um papel renovador na proporção que vem ocupar formas já usadas ou quase em esquecimento por novas formas criadas, entretanto, por meio das antigas, por mais paradoxal que essa ideia possa ser compreendida. Essa troca chama-se reconstrução, pois, embora haja uma reorganização do discurso, o sujeito-parodista ainda precisa da base do primeiro a partir do qual ele tece seu dizer, ou seja, discurso paródico, o novo texto.

A paródia também traz em si a característica do riso, um elemento satírico e lúdico. Ela é uma construção, em termos de escrita carregada de grandes ou pequenas doses de ironia cômica, crítica feroz ou simples jogo de palavras que vai depender do estilo do autor-parodista.

Podemos observar que a paródia é um fenômeno não muito fácil de ser compreendido, visto que não se confronta com uma definição estanque, tratando-se de um conceito polissêmico e complexo.

Fávero (2003) remonta a Bakhtin para fazer a sua definição de paródia: Bakhtin vê a paródia como elemento inseparável da *sátira menipeia*³ e de todos os gêneros carnavalizados (FÁVERO, 2003, p. 53). De acordo com o autor, a linguagem, na paródia, torna-se dupla; torna-se uma escrita que transgride, que engole e transforma o texto primário, articulando-se sobre ele, reestruturando-o e, simultaneamente, negando-o.

É válido salientar, entretanto, que não há um apagamento do texto primitivo/primário; o sujeito, na realidade, apodera-se do texto-matriz para, através dele, construir seu objeto do discurso e promover a progressão informacional. Nessa produção, o sujeito recorre ao seu conhecimento sociocultural a respeito do objeto ao qual ele fará referência, assim como com o conhecimento de seu leitor/interlocutor acerca do assunto a ser tratado. Parodiando, o sujeito (des)construirá um objeto primário para (re) construí-lo posteriormente, do seu jeito de perceber a realidade. Fará referência com base em sua experiência e de acordo com o seu projeto: criticar, ironizar, satirizar.

4 A paródia como recurso didático de aprendizagem

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96, (BRASIL, 1996), no artigo 3º, inciso I, um dos princípios do ensino é garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência do educando na escola. Entretanto, diversificar e aprimorar as práticas utilizadas em sala de aula facilita a apreensão do conhecimento e, de certa maneira, faz com que o aprendiz se sinta estimulado na busca de novas formas de conhecimento, contribuindo para que permaneça na escola. Assim, o grande desafio do professor é tornar o ensino prazeroso, pois na atualidade é necessária a assimilação de variados conteúdos para a realização de muitos processos avaliativos.

A utilização da paródia como recurso didático de aprendizagem, além de ajudar no desempenho da escrita e da leitura nas aulas de língua portuguesa, facilita a memorização e a assimilação de novas palavras da língua, contribuindo, assim, para o aprimoramento do vocabulário, pois, na produção da paródia, o aluno deverá, necessariamente, fazer

³ A *sátira menipeia* é uma forma de sátira escrita geralmente em prosa com extensão e estrutura similar a um romance, caracterizada pela crítica às atitudes mentais ao invés de a indivíduos específicos. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A1tira_menipeia>. Acesso em 22 de set. 2017.

substituição de uma palavra por outra, de forma coerente, respeitando a estrutura do texto original/primitivo. Dessa maneira, melhora-se o bom desempenho do educando ao se valer da ludicidade e da aceitabilidade dessa estratégia por se trabalhar de forma dinâmica e alegre, pois assimila músicas do dia-a-dia, anúncios publicitários, propagandas, obras de arte, etc., com conteúdos pragmáticos de língua portuguesa.

A leitura dos gêneros discursivos como prática de aprendizagem acontece desde que o texto passou a ser objeto de ensino, fato que se tornou um grande avanço para o desempenho de capacidades de linguagem nas aulas de língua portuguesa. A leitura e a compreensão dos gêneros são consideradas um avanço quando relacionados às práticas escolares que desenvolvem análises de períodos, frases e vocábulos de forma fragmentada, como já sinalizam os PCN:

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases, que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva (BRASIL, 1998, p. 23).

Sendo assim, as práticas educacionais que são realizadas com a leitura dos gêneros discursivos ainda não abarcam elementos linguísticos, normas e convenções determinadas pelas práticas de uso, pois apresentam diferenças quanto à variedade de propósitos, assim como apresentam regularidades quanto a determinados padrões que são resultados de convenções estabelecidas pelas comunidades em que circulam e a quem servem. Cada gênero textual possui uma forma, uma função, um estilo e um conteúdo, mas sua determinação acontece pela função e não pela forma; tem um propósito muito claro que o determina e lhe concede uma esfera de circulação.

Como prática de aprendizagem, a paródia tem uma grande importância pela sua intenção, pois ela está presente em diversos gêneros artísticos, assim como meios de comunicação. A televisão costuma comumente realizar paródias de situações quaisquer como futebol, telenovela, filme, política, música ou outras que queira ironizar de alguma forma. Geralmente a paródia faz uso da ironia, exagerando para divulgar uma mensagem e para divertir os espectadores, leitores e/ou ouvintes. A paródia não se manifesta somente na música, ela faz parte de diversas expressões artísticas e culturais e seu uso para fins educacionais é totalmente viável, pois traz à tona a capacidade do indivíduo aprender e entreter, por conta da ludicidade que é uma das suas características.

5 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos foram planejados observando algumas etapas, a saber:

Etapa 1 – Processo metodológico

- Estudo-síntese da paródia e suas características;
- Depoimento dos alunos através de questionário discutindo a concepção de paródia como elemento intertextual;
- Aplicação diagnóstica de produção de texto do gênero paródia;

- Seleção dos principais problemas encontrados nas produções textuais para o planejamento de proposta de intervenção.

Etapa 2 – Proposta de intervenção pedagógica

Aqui, propomos um aprofundamento teórico acerca das discussões sobre sequências didáticas estabelecidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A opção pela sequência didática se justifica, primeiramente, pela realização de um diagnóstico que nos oportunizará identificar o nível de conhecimento do aluno em relação à paródia e suas dificuldades mais significativas, assim como a elaboração de uma síntese teórica.

Os PCN (BRASIL, 1997; 1998) e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) preceituam que o ensino da Língua Portuguesa esteja baseado no trabalho com os gêneros discursivos. Porém, para que estes entrem em sala de aula, é preciso que passem por um processo chamado transposição didática, através do qual são definidos, do conjunto de conhecimentos sobre determinado gênero discursivo, quais conteúdos serão ensinados, de acordo com os propósitos pretendidos. Nessa perspectiva, entendemos que a sequência didática, orientação teórico-metodológica definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ancorado nos conceitos de Bahktin, dirigiu-nos para um trabalho que possibilitou a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 97).

As sequências didáticas são atividades que, interligadas e planejadas de acordo com os objetivos escolares, propõem o aprimoramento de uma determinada prática de linguagem. Segundo Araújo (2013), são sequências de atividades executadas de maneira gradual e planejada através de núcleos temáticos e procedimentais, com o propósito de que o educando tome posse dos aspectos componentes da língua escrita e oral.

A direção do processo de ensino baseada em sequência didática vem dos conhecimentos prévios dos educandos, o que lhes permite apoderar-se de novos conhecimentos científicos na proporção em que são orientados progressivamente, por meio do professor. Por meio de estudos exploratórios, atividades orais e escritas a respeito de um determinado gênero, os alunos poderão vivenciar, intensamente, o processo de construção de novos conhecimentos.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97),

[...] uma sequência didática tem, necessariamente, o objetivo de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, possibilitando-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Neste sentido, os PCN também orientam da seguinte maneira:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio discursivo nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.32).

Promovendo o encaminhamento da sequência didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) indicam um procedimento que permite criar um espaço para que o professor realize um trabalho com práticas de linguagem, como podemos ver na figura abaixo.

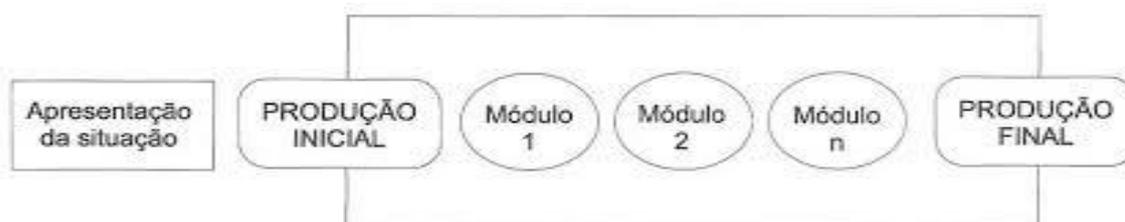


Figura 1 – Proposta de Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Baseando-se no esquema, na promoção do encaminhamento da sequência didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) assinalam que o professor deverá apresentar aos alunos as atividades que serão realizadas e os gêneros trabalhados para que, logo depois, realizem a produção inicial. Seguidamente, depois da análise dos dados gerados, pôr-se-á em prática os módulos a serem trabalhados, até que se realize uma produção final. Depois do contato com os módulos, os educandos poderão realizar uma produção final. Por meio dela, o educador poderá perceber os conteúdos assimilados, as dúvidas e o progresso alcançado com a sequência didática do gênero escolhido. Durante a abordagem dos módulos, o professor poderá trabalhar com os problemas identificados na produção inicial que pode ser oral ou escrita, apontando os instrumentos necessários para que os alunos possam superá-los. Antes da produção inicial dos alunos, o educador deve ter claros os objetivos a serem almejados. Porém, é possível que seja preciso fazer algumas adaptações, sobre as quais os autores afirmam:

[...] analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero; - escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência; - prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.111).

Caso os educandos não conheçam os gêneros discursivos trabalhados na sequência didática, o educador não precisará, obviamente, elaborar uma produção inicial, podendo seguir em direção ao módulo inicial. Os conteúdos da sequência didática são ordenados de forma lógica, baseando-se em diferentes níveis de complexidade. A quantidade de módulos trabalhados varia de acordo com os conteúdos a serem compreendidos, os objetivos do educador e o perfil dos alunos, dentre outros fatores que influenciam em seu desenvolvimento prático. Ao descrever a importância da produção de uma sequência didática, Araújo (2013) esclarece:

[...] a ideia central de uma sequência didática é a didatização de um gênero cuja produção é processualmente elaborada. Embora, tal conceito tenha sido, em princípio, apresentado para o ensino de escrita, pode e deve ser empregada para o ensino de leitura e de análise linguística.

Acreditamos que ensino de um gênero, seja escrito ou oral, implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem esses três componentes do ensino de língua: leitura, análise linguística e produção (p.324-325).

Em sala de aula, o trabalho possibilitará ao professor observar a evolução lógica da sequência didática e de seus módulos. No que concerne às produções, cabe ao educador escolher as metodologias mais coerentes, as quais podem ser realizadas de forma coletiva ou individual. Essas produções devem passar pelo processo de reescrita, um momento importante para a consolidação da aprendizagem. O desenvolvimento da sequência didática deve acompanhar a promoção dos educandos. É fundamental que o educador tenha consciência de que, em uma sequência didática, não é preciso abarcar todas as dimensões ensináveis do gênero em si. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam um trabalho de apropriação da linguagem em espiral, ou seja, um trabalho que deve ser planejado mediante o nível dos alunos, compreendendo que o mesmo gênero pode ser retomado em etapas vindouras. Para ficar mais fácil esse processo, os autores aconselham que o educador faça um agrupamento de gêneros, e estes, mesmo que não possam ser classificados de forma plena, podem ser colocados sobre certa hierarquia indicada por uma progressão. Dessa maneira, no ano subsequente, ainda que não seja o mesmo educador a trabalhar com uma determinada turma, ele poderá dar continuidade ao trabalho realizado. Ao organizar o ensino adotando a sequência didática, é preciso que o educador esteja ciente de que o objetivo é o domínio do gênero e a ação que o estudante poderá realizar através dele, e não a temática, hábito muito adotado no Brasil.

A escolha pela opção metodológica sequência didática se justifica, primeiramente, pela realização de um diagnóstico que nos oportunizará identificar o nível de conhecimento do aluno em relação à paródia e suas dificuldades mais significativas, assim como a elaboração de uma síntese teórica.

Sobre a análise

Na aplicação da sequência didática, buscamos realizar o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero paródia. Seguindo os pressupostos de Isabel Solé (1998) e Ângela Kleiman (1989), a sequência foi iniciada com estratégias de antecipação das informações e ativação de conhecimentos prévios acerca do gênero paródia através do questionário como já foi discutido na seção anterior. Corroborando com essas autoras, os PCN sinalizam que:

[...] a leitura [...] é uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar nos textos suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 70).

A leitura é uma habilidade crucial à vida humana. É por meio dela que entendemos o mundo e interagimos com o outro, seja através dos estudos, da nossa comunicação, na forma de nos expressarmos, nos conhecimentos que ela nos proporciona. A necessidade pela leitura e pelo domínio da linguagem escrita em nossa sociedade é cada vez mais

intensa. Atualmente, são muitas as situações que exigem, cada vez mais, pessoas com habilidades diversas em comunicação, capacidade leitora e interpretativa e boa desenvoltura na produção de textos.

Identificamos o que Kleiman (2013) nos chama atenção em suas abordagens:

Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, - e não perdida no fundo da nossa memória (KLEIMAN, 2013, p. 24).

Quando o professor percebe o que provoca a falta de compreensão dos alunos em certo texto e trabalha em função das necessidades desses alunos, com atividades voltadas aos conhecimentos prévios necessários à compreensão do texto, ele ativa os conhecimentos de mundo que permitem a compreensão global do texto. Dessa forma, promove a interação texto-sujeito e o sentido do texto é construído.

Algumas considerações

Este trabalho se firma em um âmbito de reflexão e experiência pedagógica que tem por objetivo instrumentalizar os professores para que possam aumentar a qualidade do ensino da língua portuguesa, no que se refere ao desenvolvimento das variadas competências linguísticas, na perspectiva de tornar efetiva a desejada proficiência dos alunos do ensino fundamental, no tocante às habilidades de leitura e de escrita.

Os professores da educação básica necessitam perceber e instituir relações em dois sentidos: o primeiro é proveniente da aprendizagem de ser professor, envolvendo a atividade de transpor os conhecimentos científicos adquiridos nos componentes curriculares dos cursos de suas formações e elaborar proposições didáticas voltadas para o ensino e a aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual; o segundo sentido é aprender a investigar e pensar sobre a prática da docência, buscando uma educação linguística que tenha como base as práticas sociais dimensionadas pela linguagem. Partindo da reflexão da prática docente, ao longo do percurso de ser professor-aprendiz, procuramos descobrir a existência da possibilidade de um trabalho pedagógico propiciar a formação de um leitor crítico e autônomo.

Optamos pela proposição do uso da leitura e produção da paródia associando-a às suas relações intertextuais para que os educandos pudessem aumentar o desenvolvimento das habilidades leitoras e por conseguinte se constituíssem sujeitos dotados de criticidade.

Referências

ARAÚJO, D. **O que é (e como faz) sequência didática?** Entre palavras, Fortaleza, ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. de M. Lahud e Y. W. Pereira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. de M. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**./ Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, 1998.

CARVALHO, C. de. **Para compreender Saussure**: fundamentos e visão crítica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAVALCANTI, V.S. **Composição de paródias**: um recurso didático para compreensão sobre conceitos de circunferência. 2011. 165f. Dissertação (Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011.

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

FÁVERO, Leonor Lopes. **Paródia e dialogismo**. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). Dialogismo, polifonia, intertextualidade: Em torno de Bakhtin. 2 ed. 1ª reimp. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

GERALDI, João Vanderley, et alii, (org). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática. 2003.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

RITTER, L. C. B. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio**: proposta de elaboração didática. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RODRIGUES, R. H. **A pesquisa com os gêneros do discurso a sala de aula**: resultados iniciais. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3. 2007, Maringá. Anais. Maringá: UEM, 2009. p. 2010-2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 16 ed. Porto Alegre: Arned, 1998.