

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

**Mediação didática de base colaborativa para o uso e estudo da
referenciação em formas acusativas na EJA: do *stand-up* à redação
escolar**

Rennan Furtado

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

**MEDIAÇÃO DE BASE COLABORATIVA PARA O USO E
ESTUDO DA REFERENCIAÇÃO EM
FORMAS ACUSATIVAS NA EJA: DO *STAND-UP* À REDAÇÃO
ESCOLAR**

RENNAN FURTADO

*Sob a orientação do Professora Doutora
Angela Marina Bravin dos Santos*

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de **Mestre em Letras** - ProfLetras - da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramento da linha de pesquisa Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Seropédica - RJ
Março de 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F992m Furtado, Rennan , 1990 Mediação didática de base colaborativa para o uso e estudo da referenciação em formas acusativas na EJA: do stand-up à redação escolar / Rennan Furtado. - 2017. 106 f.

Orientadora: Angela Marina Bravin dos Santos. Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ProfLetras, 2017.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Stand-up comedy. 3. Estudo e uso do objeto direto anafórico. 4. Estratégias de referenciação. 5. Ensino Colaborativo. I. Bravin dos Santos, Angela Marina, 1965-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. ProfLetras III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

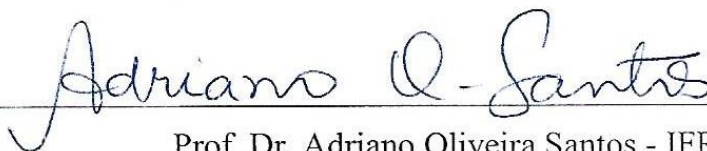
RENNAN FURTADO

Dissertação submetida como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Curso de Pós-Graduação em Letras (ProfLetras), área de Concentração em Linguagens e Letramento da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e prática docente.

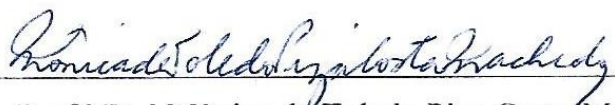
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/03/17



Prof.^a Dr.^a Angela Marina Bravin dos Santos^o - UFRRJ (Orientadora)



Prof. Dr. Adriano Oliveira Santos - IFRJ



Prof.^a Dr.^a Mônica de Toledo Piza Costa Machado - UFRRJ

Prof. Dr. Gilson Costa Freire - UFRRJ (suplente)

Prof.^a Dr.^a Mayra Cristina Guimarães Averbug - Iserj/ Faetec (suplente)

DEDICATÓRIA

*À minha dedicada e querida,
Mãe.*

AGRADECIMENTOS

Este espaço que antecede o teor de meu trabalho está especialmente reservado para lembrar daqueles que, de algum modo, deixaram sua contribuição ao longo deste curso de mestrado.

Agradeço primeiramente à minha mãe. Por ela e por seus esforços ao longo de toda vida é que estou aqui. E pretendo, em breve, ir ainda muito mais longe, para te encher de orgulho sempre.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Angela Marina Bravin dos Santos, por ter aceitado participar deste projeto, pela dedicação, pela compreensão, pela parceria, pela paciência e pela brilhante colaboração com este trabalho.

Aos meus professores do ProfLetras, alguns os quais já havia tido a oportunidade de conhecer durante a graduação, mas que neste mestrado puderam contribuir para a realização deste objetivo. Em especial, agradeço à Prof.^a Dr.^a Fernanda Henriques Dias, por ter primeiro me orientado nessa trajetória da dissertação. A Rural certamente sentirá falta da sua competência e profissionalismo. Agradeço também ao Prof. Dr. Marcos Pasche pelas excelentes aulas e ao Prof. Dr. Gerson Rodrigues, coordenador do ProfLetras na Rural, pela prestatividade sempre que foi solicitado.

Aos meus mais do que colegas, verdadeiros amigos de turma, pela excelente companhia e parceria nas aulas. Aquelas sextas intermináveis só conseguiam ser mais leves porque eu tinha ao meu lado vocês. Sobretudo, um agradecimento especial e uma menção honrosa a nossa inigualável representante, mãezona da turma, Fernanda Lessa. Eu não tenho palavras para agradecer o quanto sou grato pelo que sempre fez pela turma, botando a cara para bater e comprando as brigas. O que fez especialmente por mim, quando estava naquele momento difícil, foi algo que serei eternamente grato. Não é qualquer um que empresta para alguém um carro! Fernanda, que nossa amizade seja infinita, como simboliza aquele nosso presente.

Aos meus alunos que participaram das atividades desta pesquisa, às escolas em que trabalho pelo que pôde ser oferecido em estrutura e também pela compreensão em todos os momentos que de algum modo possa ter estado ausente ao longo desse período de mestrado.

E, sobretudo, mais uma vez, um agradecimento especial à Rural. Assim como eu disse nos agradecimentos da minha monografia de graduação, continuo apenas temendo que um dia eu acabe morrendo por motivos de excesso de saudade.

RESUMO

FURTADO, Rennan. **Mediação didática de base colaborativa para o uso e estudo da referenciação em formas acusativas na EJA: do *stand-up* à redação escolar**: Seropédica, RJ, 2017. 106p. Dissertação (Mestrado ProfLetras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

Este trabalho tem por objetivo desenvolver uma mediação didática, de base colaborativa, para estudo e uso do objeto direto anafórico (ODA), a partir do gênero discursivo *stand-up comedy*, em turmas de educação para jovens e adultos que não deram continuidade aos estudos e para os que não ingressaram no Ensino Fundamental e/ou Médio com a idade apropriada. Trata-se do segmento Educação de Jovens e Adultos (EJA). Busca-se incentivar a participação, nas aulas de Língua Portuguesa, dos alunos inseridos nos cursos da Educação de Jovens e Adultos da rede pública do estado do Rio de Janeiro (NEJA), partindo-se da hipótese de que o uso do referido gênero os estimularia a desenvolver atividades de leitura, produção textual e reflexão sobre usos linguísticos, com foco no estudo e uso do ODA. Para tanto, esta pesquisa baseou-se na Teoria Colaborativa de Aprendizagem (BEHRENS, 2013), que possibilitou a organicidade da mediação para promovermos um ensino participativo em que a interação entre aluno e professor constitui a base do trabalho. Além disso, buscamos, em teorias linguísticas, pressupostos para fundamentação da proposta. A saber: a teoria da Referenciação (KOCH E ELIAS, 2012; CAVALCANTE, 2004) e a dos Contínuos de variação linguística (BORTONIRICARDO, 2004, 2005), com ênfase no contínuo oralidade-letramento. A primeira permitiu o entendimento das relações anafóricas, sobretudo a do ODA, em um texto; a segunda possibilitou o reconhecimento de que as realizações linguísticas, as variáveis, como as dessa categoria, situam-se em uma linha contínua e não em lados opostos. Procedemos ainda à associação desse contínuo com o contínuo dos gêneros discursivos proposto por Marcuschi (2001). Este trabalho buscou, ainda, atingir objetivos específicos da disciplina de Língua Portuguesa, como ensinar estratégias de referenciação em formas acusativas, além de outros mais gerais, como promover o debate, a coletividade, o compartilhamento de ideias e o respeito mútuo entre professor e alunos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. *Stand-up comedy*. Contínuos de variação linguística. Estudo e uso do objeto direto anafórico. Estratégias de referenciação. Ensino Colaborativo.

ABSTRACT

FURTADO, Rennan. **Didactic mediation of collaborative basis for study and use of accusative form reference in EJA: from stand up to school essays**: Seropédica, RJ, 2017. 106p. Dissertation (ProfLetras master's degree). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

This work aims to develop a didactic mediation, of collaborative basis, for anaphoric direct objects study and use, from stand up comedy discursive genre, in groups of youngsters and adults who did not continue their studies and those who have not joined primary and/or elementary school at appropriate age. This is youth and adults education (EJA). The aim is to encourage student's participation in Portuguese classes, in public schools of the State of Rio de Janeiro (NEJA) assuming that the use of stand up comedy discursive genre would stimulate them to develop reading activities, textual production and reflection on linguistic uses, focusing on the study and use of anaphoric direct object. For this purpose, this research was based on Collaborative Learning Theory (BEHRENS, 2013), which enabled the organicity of mediation in order to promote a participatory education in which the interaction between student and teacher is the basis of the work. In addition, in linguistic theories we searched assumptions to justify the proposal. Namely: Referencing Theory (KOCH and ELIAS, 2012; CHAN, 2004) and the continuous variation of Linguistics (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), with emphasis on continuous orality-literacy. The first one allowed the understanding of anaphoric relations, especially the Anaphoric Direct Object one, in a text; the second one enabled the recognition that linguistic accomplishments, variables, such as those in this category, are in a continuous line rather than on opposite sides. We also keep this continuous association with the discursive genres continuous proposed by Marcuschi (2001). This work also aimed to achieve specific objectives in Portuguese classes just as teaching referral strategies in accusative forms, as well as other more general like promoting discussion, the collectivity, the sharing of ideas and mutual respect between teacher and students.

Key words: Youth and Adults Education. Stand-up comedy. Continuous variation of Linguistics. Study and use of anaphoric direct object. Referencing strategies. Collaborative Learning.

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo.*

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 A REALIZAÇÃO DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO NO PB, GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE PORTUGUÊS.....	6
1.1 A realização do acusativo anafórico no PB.....	6
1.2 O trabalho com gêneros discursivos em sala de aula.....	10
1.3 Uma breve discussão sobre o gênero <i>stand-up comedy</i>	13
2 TEORIA DA REFERENCIAÇÃO, OS CONTÍNUOS E A ABORDAGEM COLABORATIVA.....	17
2.1 Teoria da referenciação.....	17
2.2 Teoria dos contínuos.....	23
2.3 Pressupostos da abordagem colaborativa.....	29
3 OS LOCAIS DE APLICAÇÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, PERFIL DOS ALUNOS DA EJA E PROPOSTA DE MEDIAÇÃO.....	35
3.1 A região de Mangaratiba.....	35
3.2 A região de Paracambi.....	36
3.3 O perfil dos alunos da EJA.....	37

3.4 O perfil dos alunos participantes.....	39
3.5 Planejamento da mediação pedagógica: do <i>stand-up</i> à redação escolar.....	42
3.5.1 Primeira etapa.....	42
3.5.2 Segunda etapa.....	43
3.5.3 Terceira etapa.....	43
3.5.4 Quarta etapa.....	44
3.5.5 Quinta etapa.....	44
3.5.6 Expectativas.....	44
4 MEDIAÇÃO DIDÁTICA: DO <i>STAND-UP</i> À REDAÇÃO ESCOLAR.....	46
4.1 Aula expositiva.....	47
4.2 Exibição do show de <i>stand-up</i>	51
4.3 Debate.....	53
4.4 Produção da redação escolar.....	57
4.5 Discussão coletiva da produção.....	59
4.6 Para além da mediação.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	77
ANEXOS.....	81

ÍNDICE DE FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

FIGURA 1. Contínuo fala-escrita (MARCUSCHI, 2001, p. 41).....	26
FIGURA 2. Figura 2: O <i>stand-up comedy</i> no contínuo oralidade-letramento (FURTADO, 2017).....	28
FIGURA 3. Fases do projeto de aprendizagem colaborativa.....	31
FIGURA 4. Mapa do estado do Rio de Janeiro com Mangaratiba em destaque.....	35
FIGURA 5. Mapa do estado do Rio de Janeiro com Paracambi em destaque.....	36
FIGURA 6. Foto de divulgação do espetáculo “Politicamente Incorreto” (2010).....	43
FIGURA 7. Parte do conteúdo da aula teórica sobre estratégias de referenciação em quadro de umas das escolas em que foi desenvolvida a mediação pedagógica.....	48
FIGURA 8. Parte do conteúdo da aula teórica sobre estratégias de referenciação em quadro de umas das escolas em que foi desenvolvida a mediação pedagógica.....	49
FIGURA 9. Texto com marcações produzido por aluno do módulo III na escola de Mangaratiba.....	61
FIGURA 10. Texto com marcações produzido por aluno do módulo III na escola de Mangaratiba.....	61
FIGURA 11. Texto com marcações produzido por aluno do módulo III na escola de Mangaratiba.....	62
FIGURA 12. Texto com marcações produzido por aluno do módulo III na escola de Mangaratiba.....	63

FIGURA 13. Texto com marcações produzido por aluno do módulo IV na escola de Mangaratiba.....	64
FIGURA 14. Texto com marcações produzido por aluno do módulo IV na escola de Mangaratiba.....	64
FIGURA 15. Texto com marcações produzido por aluno do módulo IV na escola de Mangaratiba.....	65
FIGURA 16. Texto com marcações produzido por aluno do módulo IV na escola de Mangaratiba.....	65
FIGURA 17. Trecho de um texto produzido por aluno da escola de Mangaratiba.....	68
FIGURA 18. Trecho de um texto produzido por aluno da escola de Mangaratiba.....	69
FIGURA 19. Trecho de um texto produzido por aluno da escola de Mangaratiba.....	70
TABELA 1. Valores percentuais constatados por Averbug (2000) para o uso do objeto nulo, SN e do pronome nominativo em função acusativa.....	9
GRÁFICO 1. Distribuição dos alunos por faixa etária.....	39
GRÁFICO 2. Tempo de afastamento escolar entre o ensino fundamental (ou 1º grau) e ensino médio.....	40
GRÁFICO 3. Alunos que exercem ou não atividade remunerada.....	40
GRÁFICO 4. Alunos que eventualmente trabalham no período noturno.....	41

INTRODUÇÃO

Neste trabalho buscamos desenvolver uma proposta de mediação pedagógica para o estudo e uso da referenciação em formas acusativas, utilizando um gênero discursivo não convencional, o *stand-up comedy*, para o ensino de Língua Portuguesa no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta pesquisa se deu ao longo curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na Área de Concentração de Linguagens e Letramento, sob a linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. Sua aplicação ocorreu em duas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro, em turmas de dois módulos do curso Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA), nas cidades fluminenses de Mangaratiba e Paracambi.

Apesar dos vários estudos sobre o ensino do português brasileiro como língua materna desenvolvidos no âmbito acadêmico, ainda ocorre, em algumas escolas brasileiras, um trabalho pedagógico pautado quase que exclusivamente em metodologias e em recursos tradicionais – principalmente no livro didático – contemplando um modelo de letramento que Street (1995) chamou de autônomo. Nesse modelo, desconsidera-se o contexto externo, das práticas e vivências sociais, priorizando o conteúdo técnico como um produto completo por si só. Em relação ao ensino de gramática, ainda vivemos tal situação. Parece que há uma distância significativa entre as pesquisas desenvolvidas nas universidades, em relação ao ensino de língua, e a prática docente nas escolas de ensino fundamental, médio e na Educação para Jovens e Adultos (EJA).

No segmento da EJA, a problemática redimensiona-se, porque se trata de um trabalho com jovens e adultos, que geralmente chegam cansados à escola depois de uma longa jornada de trabalho ou atividades domésticas. Por conta de situações desfavoráveis, o aluno sente-se desmotivado, influenciando negativamente no comportamento do professor, que se vê quase que obrigado a impor para a turma conteúdos já cristalizados pela tradição escolar brasileira, como é o caso do uso do objeto direto pronominal. O resultado é: dificilmente conseguimos levar o aluno a usar essa categoria linguística quando se trata de empregar os pronomes oblíquos átonos: “o/a/os/as e as formas –lo/-la/-los/-las, também denominadas clíticos, como **-o** e **-lo** em (1) e (2):

- (1) Vi um livro ontem na Saraiva. Quero-**o** para mim.
 (2) Vi um livro ontem na Saraiva. Vou comprá-**lo**.

É uma prática da escola, na disciplina de Língua Portuguesa, ensinar o emprego dessas formas, mas a experiência docente mostra a dificuldade que os alunos têm em usá-las nos eventos linguísticos espontâneos e monitorados. Essa situação é consequência de mudanças linguísticas pelas quais o Português Brasileiro (PB) passa. De acordo com estudos sociolinguísticos (DUARTE, 1986; CORRÊA, 1991; CYRINO, 1994; AVERBUG, 2000; entre outros), o uso de tais pronomes compete com mais três estruturas: o objeto direto nulo, destaque no exemplo (3), o pronome lexical, negrito em (4) e o uso do sintagma nominal, destacado em (5)¹

- (3) Vi um livro ontem na Saraiva. Quero() para mim.
 (4) Vi um livro ontem na Saraiva. Vou comprar **ele**.
 (5) Vi um livro ontem na Saraiva. Vou comprar **o livro**.

Segundo o estudo de Duarte (1996) e o de Averbug (1998), o objeto direto anafórico nulo é o preferido pelo falante, enquanto o pronome lexical, embora utilizado, sofre mais rejeição. Na modalidade escrita, de acordo com Freire (2005), a preferência recai sobre o clítico, mas o objeto direto nulo é bem frequente, ao passo que as formas “ele, ela, eles e elas” aparecem com baixa frequência. No caso dos alunos participantes desta mediação, com base em observações informais anteriores a realização deste trabalho, a preferência parece recair sobre o uso do pronome lexical e sobre o sintagma nominal.

O objetivo principal desta pesquisa é propor uma mediação pedagógica para levar o aluno da EJA a tomar conhecimento das formas de realização do acusativo no português brasileiro para ser capaz de escolher a forma que produzirá o efeito de sentido que ele quer imprimir ao texto por ele produzido, seja na modalidade falada, seja na escrita. Para tanto, partimos do texto (*stand-up comedy*) para chegar ao texto (redação escolar), deixando de lado a prática de ensino de uma gramática canônica em sala, pautada no “decoreba” de regras aplicadas a exemplos descontextualizados. Hoje, nas aulas de gramática, o texto se

¹ A nomenclatura OBJETO DIRETO, considerada pela tradição gramatical, será substituída por ACUSATIVO, expressão mais usada pelos estudos linguísticos.

faz presente. A questão problemática acontece quando, nessas aulas de gramática ou mesmo de leitura e interpretação textual, o professor utiliza como suporte para abordar um conteúdo textos desinteressantes ou desestimulantes.

Entre outras questões que explicam o insucesso do trabalho com determinados textos em sala, podemos apontar o fato de as temáticas dos textos serem excessivamente formais; desatualizadas ou distantes da realidade dos alunos, sendo inseridas na aula com pouca ou nenhuma contextualização. Outros fatores certamente estão envolvidos na questão, no entanto, este trabalho tem um interesse especial nos pontos citados. Na verdade, o que pretendemos é aliar ensino de gramática, especificamente o do objeto direto, à produção textual, a partir de uma dinâmica pedagógica que toma como base a associação de duas teorias linguísticas, a da Referenciação (KOCH E ELIAS, 2014; CAVALCANTE, 2004) e a dos Contínuos, de Bortoni-Ricardo (2004, 2005), com a teoria pedagógica da aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2013). Esse procedimento pode nos permitir encontrar estratégias que possibilitem ao aluno desenvolver sua competência discursiva e comunicativa, partindo de textos mais próximos do seu dia a dia para chegar a redações mais elaboradas em que ele tenha a opção de usar um pronome átono na posição acusativa.

Essa proposta colocou em cena uma discussão: que textos são esses? Que gêneros discursivos são acessíveis ao estudante do EJA? Que gênero escolher para motivar alunos tão sofridos em consequência de situações sociais desfavoráveis? Em relação ao desinteresse do aluno, podemos apontar diversos fatores, mas os principais seriam o excesso de formalidade dos textos apresentados aos alunos, que associam o aspecto formal a algo “chato”, e a falta de correspondência entre a realidade do texto e a do aluno, consequência, provavelmente, do referido modelo autônomo.

Para oferecer ao aluno um estudo do objeto direto e possibilidades expressivas de uso dessa categoria nos mais diferentes eventos linguísticos, selecionamos o gênero humorístico “*stand-up comedy*”, por considerá-lo mais acessível a alunos de uma faixa etária mais avançada, o que nos permite, por isso, trabalhar em sala de aula temas mais amadurecidos, embora emanados de textos cômicos. A ideia é fazer com que as peças humorísticas motivem não só a participação oral do aluno, mas também a produção de textos escritos mais e menos monitorados a partir da aplicação das etapas projetadas pela abordagem colaborativa.

A escolha de se trabalhar com esse gênero se fez pela necessidade de tentar tornar mais atrativas as aulas de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, trazendo

para o ambiente escolar textos com conteúdos e teor que procurem despertar um pouco mais o interesse do aluno. Uma abordagem nesse sentido afronta a ideia da escola como uma agência de construção do conhecimento separada dos demais ambientes nos quais o estudante vivencia as práticas de linguagem.

A prática pedagógica na EJA exige mais criatividade do professor, já que ele compete com fatores que favorecem o desinteresse do aluno pelos estudos escolares, como, por exemplo, a facultatividade da presença em grande parte das aulas. Pelo perfil das turmas já citado aqui: alunos mais velhos (acima dos 50 anos de idade), alguns há muito tempo longe das cadeiras escolares; outros transferidos para a EJA por conta de atingirem a maioria durante o ensino regular; por serem repetentes; por exercerem atividades laborais, encontrarem-se cansados e desmotivados por encaixarem as aulas em uma rotina já bastante extenuante, as estratégias convencionais de controle e regência de turma como se faz nos ensinos Fundamental e Médio costumam surtir pouco efeito. Também, é necessário ratificar que, apesar de esse ensino visar suprir essa lacuna na formação desses estudantes, a EJA não pode se estabelecer como uma espécie de resumo do ensino regular. A esse respeito, Pierro (2005, p. 1118) defende que

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural.

Assim, as aulas de língua portuguesa que tomam os gêneros textuais como instrumento para a aprendizagem de jovens e adultos devem tentar atingir certo nível de flexibilidade que permita atender a essas demandas diferenciadas. Nesta proposta de trabalho, consideramos o fator “chamar a atenção” do aluno como um dos principais motivos para a criação de uma mediação pedagógica que coloque o aluno como protagonista de sua linguagem. Para a escola, de um modo geral, uma das contribuições de um trabalho nesse sentido reside na possibilidade de tornar o ambiente e as aulas mais convidativas e atrativas. Por isso, além do objetivo já citado, esta mediação propõe tornar as aulas sobre objeto direto e produção textual mais atrativas para os alunos, de modo que

eles reconheçam ali suas práticas sociais, associando a construção do conhecimento formal à do conhecimento adquirido no cotidiano.

Esta dissertação está dividida da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos os principais resultados de pesquisas sociolinguísticas sobre o objeto direto anafórico no português brasileiro e as considerações sobre gênero discursivo, sobretudo o *stand-up*; no segundo, são apresentadas as teorias que sustentam a nossa proposta de mediação; no terceiro capítulo, são descritos os locais onde foi aplicada a proposta de mediação pedagógica, bem como o perfil dos alunos. Em seguida, apresenta-se o planejamento da mediação; já no quarto capítulo, descrevemos a aplicação das atividades nas turmas da NEJA e, por fim, seguem as considerações finais.

1 A REALIZAÇÃO DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO NO PB, GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE PORTUGUÊS

Esta parte da dissertação tem por finalidade apresentar, num primeiro momento, resultados de pesquisas sociolinguísticas sobre a realização do acusativo anafórico no português brasileiro (PB), a fim de proporcionar aos leitores uma compreensão do que ocorre, nessa variedade da língua portuguesa, com as estruturas acusativas. Acredito que, com esse procedimento, a necessidade desta mediação fique mais clara. Num segundo momento, trataremos do conceito de gêneros discursivos, focalizando o gênero *stand-up*. Optamos por incluir a discussão sobre gênero nesta etapa e não na parte que trata dos pressupostos teóricos, porque não se trata de uma mediação baseada em uma teoria sobre gêneros discursivos, embora todas as atividades da proposta emanem de diferentes gêneros.

1.1 A realização do acusativo anafórico no PB

Segundo Bravin dos Santos (no prelo), quando uma mudança linguística se inicia numa língua, há um período de variação em que dois ou mais de dois elementos entram em competição. A mudança ocorre quando um desses elementos perde espaço para o outro, deixando de se realizar na linguagem em uso. Assim, se a criança não ouve determinada construção linguística, ela não a produzirá espontaneamente nem a entenderá sem aprendê-la. É isso que está acontecendo com o clítico *o* e variações no PB na fala do brasileiro. Em seu lugar, preferimos usar um SN (Sintagma Nominal), como em (7), o pronome nominativo *ele*, e variações, exemplificado em (8), ou a categoria vazia, o objeto nulo, em (9), que, embora não se realize explicitamente na sentença, recebe significado.

(7) Eu vou me casar com o seu pai_i. Eu amo **o seu pai**_i.

(8) Esse carinha_i, ele_i morava umas duas, três quadras acima, sabe? E todo mundo conhecia *ele*_i lá.

(9) O Arnaldo_i leu a peça e aprovou (cv_i).²

Nem todas as línguas permitem a preferência por uma categoria vazia. No inglês, por exemplo, o objeto nulo, segundo Cyrino (1994), é encontrado em ambientes bastante restritos, como em contextos de instrução, conforme aparece em receitas. Em se tratando dos demais ambientes, o apagamento do objeto nessa língua configura agramaticalidade, sendo, para que isso não ocorra, exigido o uso de uma categoria correspondente ao *this* ou *it* :

(10a) And their candy_i?

*No. I didn't eat (cv)_i. I don't like (...).³

No PB, essa categoria vazia, nesse contexto, é licenciada. Qualquer falante a compreenderia, até mesmo as crianças:

(10b) E os doces_i?

Não. Eu não comia (cv)_i. Eu não gosto.

A possibilidade dessa leitura na variedade brasileira do português originou-se num processo de mudança linguística que atingiu o paradigma pronominal do PB, sobretudo no tocante às representações das relações dativa e acusativa de 3ª pessoa, que na linguagem espontânea do brasileiro, falada ou escrita, têm sido feitas de maneira diferente nas modalidades escrita e falada mais monitoradas. De acordo com Duarte (2013), a gramática da fala que serve de entrada para a aquisição do PB pelas crianças não possui o clítico *lhe*, para a referência à 3ª pessoa. No caso do clítico *o*, e variações (a, as, os, lo, los, la, las) correspondente ao objeto direto, a frequência é baixíssima, sendo irrelevante para a aquisição. Assim, deduz-se que nossos alunos aprendem a usar esse pronome para empregá-lo em eventos linguísticos específicos da prática escolar. Não se trata, portanto, de um processo natural de aquisição linguística, o que pode criar uma situação estranha para a criança desde o processo de alfabetização, já que ela ainda não aprendeu a usá-lo.

² Exemplos de Duarte (1986).

³ Exemplo adaptado de Costa (2012).

Para ilustrar essa situação, segue a narrativa de uma cena cotidiana verídica, apresentada por Bravin dos Santos (no prelo), da qual participam uma menina de seis anos e sua mãe. As duas queriam atravessar uma estrada, mas encontraram dificuldades, porque a criança estava empurrando uma bicicleta. A mãe julgou perigoso atravessarem a pista com o objeto e resolveu deixá-lo encostado num muro para pegá-lo logo depois de deixar a menina em segurança do outro lado da rua. A mãe, apontando para a bicicleta, disse para a filha: ___Vamos deixá-la aqui. Depois volto para buscar. A criança olhou para a mulher e perguntou: ___Mãe, vamos deixar o quê? Trata-se, como disse, de uma cena cotidiana, mas que reflete exatamente o ambiente linguístico da maioria de nossos alunos. Eles raramente entram em contato com pronomes oblíquos como o produzido por essa mãe, sendo, portanto, natural o estranhamento da menina.

Correa (1991) constatou que o uso do objeto direto nulo está relacionado ao nível de escolaridade. Seus resultados mostram que a modalidade escrita mais monitorada consiste no contexto menos favorecedor para o apagamento do objeto e mais favorável à realização do clítico de 3ª pessoa. Esse estudo confirma, pois, o que já foi dito anteriormente: as crianças adquirem espontaneamente o objeto direto nulo, mas o preenchimento se dá via aprendizagem, que, como ocorre com qualquer processo de ensino-aprendizagem, acontece paulatinamente, não sendo, pois, um processo que se desenvolve de um semestre para o outro.

Freire (2000, 2005 e 2011) mostra que, no PB, o objeto direto anafórico realizado por meio do clítico acusativo, o pronome oblíquo átono, raramente é usado pelo brasileiro na modalidade falada da língua em situações menos monitoradas, mas em eventos com ações que revelam +letramento por parte do falante, constata-se a presença dessa forma. Esse resultado já havia sido verificado por Duarte (1989) e Averbug (2000). Esse trabalho de Duarte, uma das primeiras pesquisas variacionistas sobre o uso do objeto direto anafórico no PB, revelou que a forma nula de tal categoria é a preferida pelo brasileiro. Trata-se de uma investigação com base em entrevistas com 50 paulistanos nativos e na fala veiculada pela televisão. Os resultados obtidos pela autora demonstraram que, enquanto o clítico alcança um percentual baixíssimo, 4,9%, a forma nula chega à taxa de 62,6%. Entre a mais baixa e a mais alta taxa, encontram-se os valores para o uso do pronome nominativo, 15,4%, e para a variante SN anafórico, 17,1%. Nas considerações finais, Duarte chama a atenção para a implementação do objeto direto nulo no sistema do PB, sobretudo na modalidade falada, e lembra que a possibilidade de apagarmos o objeto direto distingue essa variedade do português das suas línguas irmãs.

A pesquisa de Averbug (2000) parte desses resultados de Duarte (1989), mas volta-se para a escrita de alunos de vários níveis de escolaridade, desde o período de alfabetização até o nível superior. A autora constatou 2% do uso de clíticos em textos de alunos da fase de alfabetização (antigo CA); 6%, em redações escritas no período final do primeiro segmento do ensino básico (5º ano); 23%, em textos produzidos no final do segundo segmento desse nível de ensino, o que corresponde, hoje, ao 9º ano; 28%, em redações desenvolvidas no Ensino e Médio e 40% do uso do clítico foi observado em produções de alunos universitários. Tais resultados revelaram que a apropriação dos clíticos em função acusativa está diretamente associada ao nível de escolaridade do indivíduo. Quanto às demais variantes, podemos visualizar os resultados na tabela abaixo:

	CA	5º ANO	9º ANO	ENSINO MÉDIO	SUPERIOR
Objeto nulo	49%	45%	33%	36%	23%
SN	30%	34%	31%	30%	37%
Pronome nominativo	19%	15%	13%	6%	0%

Tabela 1: Valores percentuais constatados por Averbug (2000) para o uso do objeto nulo, SN e do pronome nominativo em função acusativa

Em relação a essas três variantes, o estudo de Averbug (op. cit.) deixa claro que tanto o objeto nulo quanto o SN se fazem presentes em textos produzidos por alunos de todos os níveis de escolaridade investigados, ao passo que o pronome nominativo não se realiza na escrita de alunos do ensino superior, o que, segundo a autora, revela a atuação da escola na escolha das variantes do objeto direto anafórico. Para o ensino de Português como língua materna, esse resultado pode ajudar o professor a entender com mais clareza o comportamento linguístico de seus alunos, levando-o a preparar atividades que contemplem não só o estudo e uso dos clíticos acusativos, mas o estudo e uso das demais variantes com as quais eles tomam contato na linguagem em uso. É claro que nossa expectativa é a de que os estudantes aprendam a usar os clíticos, mas sabemos que é difícil essa aprendizagem. Assim, optamos por criar uma mediação que alcance todas as variantes do objeto direto anafórico a fim de o aluno se reconhecer no contexto de uso, mas ultrapassá-lo para alcançar a variante mais usada em eventos de +letramento.

1.2 O trabalho com gêneros discursivos em sala de aula

Ao se escolher trabalhar com gêneros discursivos, é preciso primeiramente entender seu conceito. Mais do que uma simples subclassificação das tradicionais tipologias textuais, gêneros fazem parte de uma relação indissociável entre linguagem e sociedade. Na perspectiva de Mikhail Bakhtin, a maior referência teórica para os estudos de linguagem e sociedade, as diferentes esferas da atividade humana mantêm um diálogo entre si, produzindo, nas esferas jurídica, religiosa, educacional e jornalística, formas enunciativas relativamente estáveis, o que chamamos de gêneros discursivos.

Para Salete (2004, p.1), dentro da perspectiva bakhtiniana,

[...] a linguagem possibilita a construção social da realidade e a interação entre sujeitos. Essa linha de pensamento tem sido foco de estudos de muitos pesquisadores da área da Linguística Aplicada e despertando o interesse de professores que buscam entender as novas propostas para o ensino da Língua Portuguesa apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse sentido, a proposta aplicada neste trabalho tem a pretensão, além de se alinhar ao que se propõe nos atuais documentos oficiais de orientação do trabalho pedagógico, como os PCNs, possibilitar um ensino de linguagem aos alunos acima do viés conteudístico, permitindo uma experiência real com sua língua materna, superando as dificuldades que se encontram na associação entre o cotidiano e conhecimento apreendido na escola. Para tanto, é preciso entender a dificuldade de se atingir tal objetivo devido às barreiras impostas pelo contexto da escola pública, especialmente no ensino de jovens e adultos.

Coadunados à perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004) de que a escola sempre trabalhou domínios literários, como o conto e as crônicas, superando o ensino focado na tipologia (grupos maiores); no entanto, o que aqui se questiona é o que entendemos já como o desgaste de um modelo que abre pouco espaço para diversificação dos gêneros e propõe o uso de outros gêneros que se encontram fora da escola para exercitar a aprendizagem, possibilitando um domínio efetivo da língua e seu consequente uso adequado ao contexto extraescolar.

A adoção de uma estratégia, nesse sentido, faz-se pelo entendimento de que, entre outras questões que explicam o insucesso do trabalho com determinados textos em sala,

podemos apontar o fato de as temáticas dos textos serem em grande parte das vezes excessivamente formais; desatualizadas ou distantes da realidade dos alunos, sendo inseridas na aula com pouca ou nenhuma contextualização, apenas como objeto de estudo, ou seja, fora do seu contexto de produção. Ao se trabalhar uma notícia de jornal dentro do livro didático, existe ali um distanciamento da situação comunicacional real a qual o gênero estudado pertence, dificultando que o aluno faça a ligação entre o conteúdo da aula e o contexto para o qual foi produzida a notícia, inclusive pelo fato de que se trata de um gênero dinâmico, cujo contexto real é, de certo modo, perecível.

Uma alternativa a esse tipo de prática pode ser o estudo do gênero dentro de uma situação ficcionalizada, na qual o professor apresentaria para os alunos o gênero em sua situação de comunicação original, destacando características e particularidades de seu funcionamento e colocaria, posteriormente, como proposta de trabalho, uma situação ficcional em que os alunos deveriam produzir um texto com aquelas mesmas características. Por exemplo, levar para a sala de aula jornais e revistas e, em um segundo momento, pedir a produção de uma matéria para uma revista ou jornal escolar. Com esse tipo de estratégia, haveria um maior aproveitamento do ensino com determinado gênero.

Há ainda uma terceira possibilidade de estudo de gênero que seria o estudo de suas características dentro de uma situação real de comunicação, como, por exemplo, o debate, uma vez que, ao participar de uma discussão sobre uma temática, os alunos deveriam estudar e se apropriar das características desse gênero para assim conseguir obter sucesso dentro da situação comunicativa proposta. O ganho com esse tipo de trabalho é o de possibilitar o domínio das situações comunicativas, pois o gênero deixa de ser um mero objeto de estudo para se tornar um instrumento, que poderá ser aproveitado pelo aluno também em seu cotidiano.

Todas essas formas de abordagens do estudo de gêneros em sala de aula estão disponíveis no livro *Gêneros orais e escritos na escola* (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), onde seus organizadores e colaboradores problematizam a forma como os gêneros orais e escritos são trabalhados dentro do contexto de sala de aula, elencando prioridades no preparo comunicativo dos alunos

- Prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;

- Desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de autorregulação;
- Ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 42)

A escolha da supracitada obra para embasar parte deste trabalho se faz útil por nela haver uma correspondência com a proposta a ser desenvolvida, pois é discutida a questão do uso de outros gêneros – que não os tradicionais – e a relevância da diversificação de gêneros fora da circulação escolar. Na verdade, a proposta aqui apresentada não é exclusivamente voltada para o que se chamaria de ensino de gêneros, mas sim a utilização de gêneros variados como instrumento para o desenvolvimento de noções da língua materna, nesse caso específico a variação linguística no uso do acusativo anafórico.

As orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as do Currículo Mínimo da rede estadual do Rio de Janeiro ainda são insatisfatórias para orientar o trabalho em sala de aula de Português, visto que as recomendações nem sempre se fazem possíveis dadas as questões de suporte oferecidas pelas escolas. Hoje, poucas oferecem um suporte diferente do livro didático. Há ainda contextos mais complexos, em que nem mesmo o livro didático é disponibilizado em quantidade suficiente para um trabalho efetivo em sala de aula. Assim, cabe ao professor adotar estratégias de trabalho com gêneros textuais mais acessíveis, que dispensem, entre outras, a necessidade de compra de material paradidático por parte dos alunos ou que exija da escola um grande volume de cópias.

Para este trabalho, pensando no caráter motivador que os gêneros textuais podem carregar em si quando trabalhados em uma sala de aula de Língua Portuguesa, foi escolhido o *stand-up comedy*, um gênero humorístico conhecido pelo teor de piadas ácidas e críticas que não só nos permitem a análise linguística como também gera o debate em torno de seu conteúdo.

Em tempo, é preciso reiterar que o ProfLetras, em sua gênese, visa capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência, tendo como intuito uma contribuição para a melhoria da qualidade do ensino de português no Brasil. Sendo assim, o projeto do curso prevê, entre outros, os seguintes objetivos:

- indicar os meios adequados para trabalhar **diferentes gêneros discursivos** e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da **leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais**;
- instrumentalizar os docentes de Ensino Fundamental, a fim de **elaborar material didático inovador** que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição;
- O trabalho a ser apresentado ao final do curso para obtenção do título de Mestre deve ser resultado de uma intervenção didática **aplicada ou planejada** para as salas de aula.

Visando unir os objetivos do ProfLetras com um trabalho iniciado na pesquisa “Politicamente (In)correto: humor ou horror nos textos de *stand-up comedy*?” (FURTADO, 2014), surgiu a ideia de construir uma metodologia que pudesse utilizar os textos de *stand-up comedy* nas aulas de língua portuguesa da Educação de Jovens e Adultos, o NEJA (Nova Educação de Jovens e Adultos) da rede estadual do Rio de Janeiro.

Essa escolha baseia-se não somente na nossa familiaridade e interesse no estudo do gênero *stand-up comedy*, mas também em vislumbrar aqui a possibilidade de tornar o ensino de língua portuguesa mais atrativo e instigante para um público que é conhecido por apresentar uma maior dificuldade dentro do processo ensino-aprendizagem, principalmente quando optamos por trabalhar com uma abordagem de ensino mais tradicional, como no ensino regular. O perfil desses alunos será mais bem descrito em capítulo posterior.

1.3 Uma breve discussão sobre o gênero *stand-up comedy*

O gênero *stand-up comedy* tem sua história inextricavelmente vinculada aos comediantes de língua inglesa. Isso, inclusive, explica o fato de, hoje no Brasil, preferir-se o termo inglês para designar tal manifestação artística. Segundo Frederico Fonseca Soares (2013), baseado em Lins (2009), em suas *Notas de um comediante stand-up*, a comédia *stand-up*:

(...) teve suas origens nos mestres de cerimônia, mais especificamente no mestre de cerimônia inglês Philip Astley, em 1770, ao inaugurar o Astley's Royal

Amphitheatre of Art , que pode ter sido o primeiro circo do mundo e, desde então, com o aparecimento de circos, boates, cabarés, etc., os mestres de cerimônia faziam intromissões rápidas entre os números e contavam piadas para animar os shows. (p.483)

Não sendo um formato prontamente constituído, foi ao longo dos tempos que esse gênero foi se delineando para tomar as formas que conhecemos hoje. Nas primeiras décadas do século XX, “grandes personalidades do rádio norte americano, como Bob Hope, abriam seus shows” (SOARES, 2013, p. 483), explorando piadas do cotidiano. Mais especificamente, foi a partir da década de 50 que o formato de monólogos com comediantes, em um palco, comentando sobre as mais diversas temáticas tomou o gosto popular. No Brasil, como apontam Soares (2013) e Furtado (2014), José Vasconcellos, Chico Anysio e Jô Soares, e outros como Lírio Mário da Costa, o Costinha, e Ary Toledo, lançavam mão desses recursos do *stand-up* para entreter seu público. No entanto, apesar do fato de terem sido precursores do gênero não lhes foi garantida a “paternidade” do *stand-up comedy* no Brasil, visto que exploravam, além do discurso, também personagens e um conteúdo anedótico⁴, nem sempre com piadas autorais e muitas vezes distantes da realidade cotidiana e desprovido de críticas aos problemas contemporâneos.

Não deixando de considerar o mérito, mas também não nos privando da distinção entre os humoristas do século XX, ela se faz necessária uma vez que é ao trabalho dos atuais humoristas do século XXI que se atribui as referências ao significado do termo *stand-up comedy*, devendo-se isso também à consolidação de certas características pela aclamação popular ao gênero.

⁴ Segundo Joffre M. de Rezende, A palavra “anedota”, da qual se deriva o termo “anedótico” tem seu sentido original na língua inglesa, *Anecdotal*. Em caráter primário, é um jargão do contexto médico. A definição do Churchill’s Medical Dictionary para o termo é “*Anecdotal. Based on casual observation rather than systematic study or controlled scientific experimentation.*”, tendo então o sentido de um experimento não publicado ou não verificado cientificamente. (Publicado no livro *Linguagem Médica*, 3a. ed., Goiânia, AB Editora e Distribuidora de Livros Ltda, 2004). Em português, a palavra perdeu quase que totalmente seu sentido primitivo, sendo associada hoje mais comumente à piada e ao humor. Já no contexto humorístico, há uma outra restrição de significado. “Anedota” é sinônimo pejorativo de piada-clichê, de origem fictícia e, geralmente, explorando personagens estereotipados e estigmatizados, como o caipira, o português, a “bichinha”, o papagaio, entre outros.

Para Soares (2013, p. 483),

O *stand-up comedy* é um espetáculo de humor no qual o comediante se apresenta sem figurino, cenário, ou qualquer recurso teatral⁵, apenas em pé e com um microfone na mão, e, de forma analítica, relata suas percepções do cotidiano e, segundo as perspectivas de Lins (2009), tem como maior distintivo seu caráter crítico e verdadeiro.

Nos Estados Unidos e no Brasil, Judy Carter e Fernando Caruso, inspirado na americana, buscaram teorizar acerca desse gênero teatral em seus livros *Stand-up comedy, the book* (1989) e *Comédia em pé, o livro* (2009), respectivamente. Contudo, é notório que ao se estabelecer um modelo de características básicas para se definir o que é o humor *stand-up* não está simplesmente se querendo fechar um leque, mas sim faz parte da busca pela afirmação de um processo cultural. O humor e seus subgêneros não pode ser hermético, fechado às relações de contexto social ou cultural em sua época. Até mesmo porque isso seria uma grande incoerência, pois são nessas fontes que o comediante do gênero busca beber de suas influências.

Entretanto, não é uma maneira inteligente se pensar o humor que trabalha com a realidade cotidiana como a própria realidade cotidiana representada ou, ainda, a realidade cotidiana objetivada. A piada faz-se engraçada para o público, justamente por distorcer uma realidade de conhecimento aclamado. Para os defensores do “politicamente correto”, o humor *stand-up* reafirma preconceitos e trabalha exclusivamente com estereótipos de nosso cotidiano.

A partir desses dois pontos, cabe pensar: será que o objetivo principal do humorista ao subir em um palco e pegar seu microfone é “reafirmar os preconceitos contidos em cada um dos espectadores”, como se estes ali também estivessem com objetivo afim? É um erro pensar na primazia do discurso humorístico no âmbito da formação ideológica. Indo mais além, é intelectualmente limitado pensá-lo dessa forma descontextualizante, que parte de uma interpretação ora superficial ora tendenciosa. No outro ponto, se os estereótipos trabalhados pelos humoristas fossem aqueles que não os cotidianos, onde estaria a realidade tangível que

⁵ Quanto ao cenário e os ditos “recursos teatrais”, esses podem ser comumente vistos nos espetáculos dos principais humoristas do *stand-up comedy* brasileiro. No entanto, Lins provavelmente se referia ao uso primário de tais recursos, em não se lançar mão deles como elementos essenciais para se atingir o clímax de uma piada.

aproximaria a realidade do público e a do humorista? As piadas simplesmente não funcionariam. Sobre isso, Soares (2013, p. 487) afirma que:

É risível porque existe uma compreensão unívoca do que foi estabelecido pelo estado, ou seja, uma realidade vivida por Mike e perpetrada pelo estado de que direção seguir. O humor está indissociavelmente ligado à realidade do humorista e de quem assiste a ele e só é risível por construir cenários e cenas que confrontam os valores e símbolos culturais dentro de um contexto de assimilação.

Obviamente, entende-se que há temas que – talvez unicamente pela falta de quem os defenda – fogem à polêmica. Entretanto, simplesmente defender o veto de conteúdos, limitar os temas de apropriação humorística sob a justificativa de que eles pragmatizam o horror em determinada camada da sociedade, nada mais é do que duvidar seriamente de todo o caráter humano, estereotipando tal como sempre cruel e sádico. É também duvidar do poder de cognição coletivo, que dessa forma não estaria dotado de nenhuma possibilidade de reflexão para saber dissociar da realidade o contexto ficcional que detém o teatro de comédia.

Nesse sentido, na perspectiva de conseguir associar o ensino de língua portuguesa ao uso funcional da língua na prática cotidiana, o gênero *stand-up comedy* se coloca como um facilitador da tarefa de suscitar o debate sobre questões polêmicas de uma maneira um pouco mais leve, porém não menos impactante devido ao seu teor crítico que, ao menos em tese, levará o aluno a pensar, refletir e formular um posicionamento ante a questão que o texto de comédia venha a colocar.

2 TEORIA DA REFERENCIAÇÃO, OS CONTÍNUOS E A ABORDAGEM COLABORATIVA

Nesta etapa, apresentam-se as teorias usadas para embasar a mediação didática. Primeiro, tratamos da teoria da Referenciação (KOCH E ELIAS, 2014; CAVALCANTE, 2004) e dos Contínuos (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005). Em seguida, serão descritos os pressupostos da Abordagem Colaborativa (BEHRENS, 2013).

2.1 Teoria da referenciação

A utilização da teoria da referenciação como um dos embasamentos para este trabalho certamente possibilita expandir o que se sabe sobre o objeto direto anafórico. Trata-se de uma perspectiva que explica a relação entre referentes e o que é de fato um referente textual e extratextual. Esse aspecto da referenciação textual ganha relevo nos estudos da Linguística Textual, surgida na década de 70, na Europa, e começa a ser trabalhada no Brasil na década de 80. No livro, *Linguística Textual: introdução*, Fávero e Koch (1983) apresentam as primeiras discussões para o português brasileiro acerca daquilo que já vinha sendo desenvolvido pelos linguistas europeus para melhor descrever os mecanismos que movimentam um texto. Entre os fenômenos linguísticos investigados por essa teoria, a referenciação consiste em um dos principais objetos de estudo.

Em trabalhos mais recentes, o estudo da referenciação também é estendido para a área do conhecimento da sociocognição, apoiando-se em pressupostos da Linguística Textual, mas visando ampliar os aspectos envolvidos na referenciação. De tal forma, é possível abranger os estudos sobre a operação linguística de relacionar elementos por meio da retomada de referentes, um conceito que já vem sendo rediscutido.

Os estudos mais recentes sobre a relação de retomada de referentes refutam a ideia de que o processo de referenciação possa ser tratado com um sinônimo de coesão referencial, termo mais difundido e que também tem origem na Linguística Textual. Para Koch (2006) e Marcuschi (2003), a diferença estabelecida entre os dois conceitos é a de que a referenciação tem um papel mais profundo na produção e organização textual pois é por meio dela que se

constroem e reconstroem sentidos dos objetos de discurso através de um processo de interação da linguagem, no qual estão envolvidos aspectos sociais, culturais, contextuais e de conhecimento de mundo partilhados entre produtor e seu interlocutor.

Em trabalho mais recente, Leonor Werneck Santos (2015) estabelece uma diferença entre as formas de se entender a referenciação, que recai sobre as diversas possibilidades de se dizer o mundo, diferentemente do que é considerado pela Linguística Textual, para a qual o referente se configura em um elemento materializado. Isso indica em muito o motivo de os trabalhos de produção e de interpretação textual serem comumente pautados em uma busca de referentes explícitos e identificados.

Antunes (2005), em seu livro *Lutar com palavras: coesão e coerência*, procura mostrar que os textos são muito mais do que simples formas. A autora explica os recursos de substituição gramatical e lexical, dentre os quais se encontram os objetos diretos anafóricos, com base em textos que apresentam referentes bem ancorados, como se verifica nos exemplos a partir dos quais ela analisa os elementos anafóricos e catafóricos.

(11) “O imperador D. Pedro II sempre se empenhou em mudar a imagem externa do Brasil e em transmitir seu “verdadeiro” aspecto civilizado. Ele visitou pessoalmente a Exposição Universal da Filadélfia (1876). Lá teria conhecido Alexander Graham Bell, que lhe apresentou sua mais nova invenção, o telefone. Ao testá-lo, o imperador teria dito ao inventor americano que, estando disponível no mercado, o Brasil seria o seu primeiro comprador.” (Folha de São Paulo 19/11/2000 *apud* SILVA; FAVERO, 2011, p. 11)

Em (11), fica exemplificada uma cadeia coesiva em que os referentes estão explícitos e identificados. O que acontece, na verdade, é que muitas vezes não é possível encontrá-los, já que grande parte deles necessitam de outros mecanismos para serem identificados. Costa (2012) defende a importância da análise do texto não como algo objetivo, visto que o referente seria um objeto de discurso, como se verifica em (12). Para Antunes,

[...]na cadeia do texto é que podemos decidir o trecho mais claro: se substituir a palavra por um pronome, por um sinônimo ou, simplesmente, repeti-la. Fora do texto, quase tudo é adequado. Ou melhor, quase tudo são apenas conjecturas. No texto é que as coisas se submetem a regularidades e restrições”. (ANTUNES, 2005, p.91)

(12) A camisa que Alexandre vestia na festa de Carlos tinha uma declaração de amor a sua esposa.

No exemplo acima, em princípio, verificamos uma aparente ambiguidade no uso do termo “sua”, o que impediria de identificarmos ali um referente explícito para o pronome possessivo em destaque. Entretanto, a tendência é que, na progressão textual, associemos “sua” a “Alexandre”, garantindo a melhor sequência lógica no excerto. Para maior clareza de entendimento, é necessário retomar a noção de “objeto de discurso”: os referentes são construídos ou reconstruídos dentro do discurso por meio de um processo interacional pautado na prática social dos indivíduos. Assim, é possível concluirmos que os referentes são dinâmicos, uma vez que os processos de referenciação partem de escolhas do próprio sujeito em função de sua meta discursiva.

Segundo Koch (2004), os referentes podem ser construídos ou reconstruídos dentro da progressão textual através de estratégias como

- i) a **ativação**: quando há, no discurso, a introdução de um referente pela primeira vez;
- ii) a **reativação**: o “objeto de discurso” é mantido focalizado sendo retomado por expressão ou vocábulo de referência;
- iii) a **desativação** (o objeto anteriormente introduzido é desfocalizado no texto para que um outro objeto seja projetado).

Abaixo, um exemplo:

(13) “O governador do Rio de Janeiro afirmou que não deve se posicionar sobre a disputa na Câmara. Pezão correria o risco de se indispor com outro candidato, o deputado carioca Rodrigo Maia (DEM-RJ), o principal adversário do petebista na disputa. O Deputado Jovair Arantes, porém, pediu neutralidade ao governador, que, segundo o Estado apurou, não se comprometeu. “Pezão foi muito simpático, nos recebeu muito bem, mas não se posicionou”, disse um assessor de Jovair.”⁶

No exemplo (13), observa-se a ativação em “O governador do Rio de Janeiro”, por ser a primeira menção de um referente nesse trecho do texto, passando a configurar como foco do discurso. Posteriormente, identificamos a reativação em “Pezão”, expressão que aciona o

⁶ Disponível em <<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,no-rio-jovair-faz-campanha-para-presidencia-da-camara,10000100524>> (Adaptado - acesso em 17/11/2016).

referente, mantendo o foco discursivo. Por último, verificamos a desativação, em “O Deputado Jovair Arantes”, projetando outro referente no texto para o foco discursivo.

A projeção de novos referentes no foco discursivo pode se dar de forma ancorada (quando um novo objeto do discurso é apresentado no texto tendo como âncora os elementos contextuais e contextuais) ou de forma não ancorada (quando um novo objeto é projetado no texto sem qualquer apoio).

Como importantes elementos no processo de referenciação, ocorrem as anáforas. Elas podem se apresentar na forma de anáforas diretas, quando estabelecem uma relação de correferência entre o elemento anafórico e o seu antecedente; ou anáforas indiretas, quando se fazem de expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes que podem ser interpretados referencialmente. É importante notar que, nesse último caso, de acordo com o que propõem Marcuschi (2002) e Fraurud (1990), o termo referente não se trata de uma representação do termo ao qual se refere, mas sim a descrição definida está ancorada em uma expressão anterior no texto. Para tanto, chamamos este termo de âncora textual.

(14) “O vice-presidente da Chapecoense, Ivan Tozzo, disse que um grupo de médicos embarca nesta terça para Medellín para identificar os corpos, que devem ser liberados a partir de quinta-feira (1º). Segundo ele, há intenção de fazer um velório coletivo no estádio do time em Chapecó.”⁷

Em (14), temos uma anáfora direta, evidenciando uma correferência entre “O vice-presidente da Chapecoense” e “ele”.

(15) Fui ao Rock in Rio em 2013 e em 2015. As bandas levantaram o público.

Já no exemplo (15), ocorre uma anáfora indireta (associativa), pois não existe uma relação de correferência, mas sim uma relação no campo semântico, garantindo assim a progressão textual.

São diversas as formas de progressão referencial. Elas podem se apresentar através de estratégias tais como o uso de advérbios locativos, elipses, formas de valor pronominal,

⁷ Disponível em <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/11/aviao-com-equipe-da-chapecoense-sofre-acidente-na-colombia.html>>. Acesso em 12/01/17)

formais nominais, hiperonímicas, numerais, além de formas genéricas. Em um texto, a progressão referencial garante a sua continuidade, devendo haver harmonia entre a repetição e a progressão para essa continuidade ocorra de maneira satisfatória. Os referentes, sejam aqueles já constantes no discurso, sejam aqueles os novos, darão apoio para a progressão.

De acordo com Koch e Elias (2014), as expressões nominais podem desempenhar importantes funções tanto no nível micro quanto no nível macroestrutural do texto. Assim, na forma do encapsulamento anafórico, as informações que apareceram anteriormente são sumarizadas em expressões nominais resumitivas, como no exemplo a seguir:

(16) “O ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), o senador Aécio Neves (PSDB), o governador de São Paulo, Geraldo Alckmin (PSDB), o chanceler José Serra (PSDB) e o presidente Michel Temer (PMDB) foram citados na colaboração de executivos da Odebrecht. Já Marina Silva (Rede) apareceu na proposta de delação de Léo Pinheiro, ex-presidente da OAS, que acabou sendo suspensa. Os principais possíveis candidatos à disputa pelo Palácio do Planalto em 2018 apareceram em propostas de delação premiada de empreiteiras investigadas pela Operação Lava Jato.”⁸

No exemplo (16), a expressão nominal “Os principais possíveis candidatos à disputa pelo Palácio do Planalto em 2018” encapsula toda as informações contidas nos períodos anteriores. Nesse sentido, considera-se o texto como algo que depende do processo de interação para a construção do sentido. Assim o referente deixa de ser compreendido como um “objeto de mundo” para ser um “objeto de discurso”, no qual a construção de sua significação terá influência do meio, da cultura, do contexto, do objetivo, da interação e do conhecimento de mundo.

Ainda que os exemplos aqui apresentados tratem mais do sujeito, por assim ser comum no que diz respeito à temática, cabe um direcionamento de nosso olhar para o objeto direto. Retomemos o exemplo (11), onde se observa um referente em forma de objeto direto **sua mais nova invenção**:

⁸ Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/12/1842611-presidenciaveis-sao-citados-em-delacoes-na-lava-jato.shtml>>. Acesso em 20/12/2016)

(11) “O imperador D. Pedro II sempre se empenhou em mudar a imagem externa do Brasil e em transmitir seu “verdadeiro” aspecto civilizado. Ele visitou pessoalmente a Exposição Universal da Filadélfia (1876). Lá teria conhecido Alexander Graham Bell, que lhe apresentou **sua mais nova invenção**, o telefone. Ao testá-lo, o imperador teria dito ao inventor americano que, estando disponível no mercado, o Brasil seria o seu primeiro comprador.” (Folha de São Paulo 19/11/2000 apud SILVA e FAVERO, 2011, p. 11)

Esse referente é retomado por um sintagma nominal “o telefone” e por um pronome “lo”, em uma sequência sem elementos intervenientes entre as anáforas e o referente. Contexto muito claro para as relações referenciais, que garante satisfatoriamente a progressão textual, apontando para o que se constitui em um modelo de progressão que ocorre em textos escritos monitorados em eventos de [+letramento]. No caso do sintagma “o telefone”, trata-se de um aposto que esclarece a expressão genérica **sua mais nova invenção**. Nesse caso, estabelece-se um processo de correferência entre o referente e a anáfora lexical em que entram em jogo traços semânticos. Quanto ao uso da anáfora pronominal, a relação estabelecida é também de correferência sem operar, contudo, uma recategorização. O pronome “lo”, nesse caso, busca um referente- âncora para se apoiar e garantir a manutenção do tópico abordado.

Para o professor de Língua Portuguesa, essas relações referenciais explícitas são as esperadas. Na verdade, o trabalho didático desenvolvido nessa disciplina tem, quase sempre, o objetivo de levar o aluno a estabelecer de forma clara a relação entre referentes e anáforas. Entretanto, no tocante, sobretudo, ao uso do objeto direto, a realização das cadeias referenciais, nos textos dos alunos, geralmente, ocorre de maneira velada, justamente porque se trata de mecanismos a serem aprendidos na escola, já que, como visto no capítulo I, na linguagem em uso do brasileiro as formas do objeto direto usadas em eventos de oralidade são diferentes das utilizadas em textos [+monitorados]. A teoria da referenciação pode auxiliar o professor tanto no que diz respeito à criação de atividades didáticas para o uso e estudo de tais mecanismos quanto para a avaliação dos textos produzidos pelo estudante. Consideramos um aporte importante, porque permite ampliarmos a discussão do uso do objeto direto anafórico para além do contexto sintático e puramente gramatical, estendendo-a a aspectos semânticos, discursivos e sociais. Esse último aspecto consiste no ponto de encontro entre essa teoria e a dos contínuos proposto por Bortoni-Ricardo (2004).

2.2 Teoria dos contínuos

Bortoni-Ricardo (2004) propõe a existência de contínuos para se entender melhor a variação no português brasileiro, uma vez que considera carregado de “uma forte dose de preconceito” (p.50) o modo rígido como algumas gramáticas mais tradicionais optam por fazer distinção entre língua padrão e não padrão. Para a autora, a língua precisa ser entendida como heterogênea, já que ela é resultado da interação entre aspectos sociais, culturais, geográficos e históricos de um povo. É esse entrecruzamento que permite as línguas terem características próprias em cada região do Brasil, sendo, desse modo, impossível desconsiderar a variação linguística.

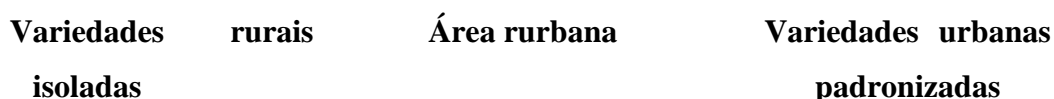
Os contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004) são o i) contínuo da urbanização, que vai do [+rural até o +urbano]; o ii) contínuo de oralidade e letramento, que associa os textos orais a eventos da oralidade e os textos escritos aos eventos de letramento e o iii) contínuo da monitoração estilística, que está relacionado à forma como aquele que produz o discurso se planeja em relação ao seu interlocutor.

Quanto mais central é a posição em que se localiza a interação estudada, maiores são os indícios do recebimento de influências dos dois extremos. Isso é o que justifica falarmos em contínuos. Por exemplo, no contínuo da urbanização, a área intermediária (chamada de “área rurbana”) abrange o falar de alguém que carrega em sua origem características das variantes rurais, por ter nascido e vivido nesse meio, mas também carrega características das variedades urbanas padronizadas, por influência da escola, da televisão, etc. Isso ocorre porque não há uma rigidez de fronteiras e muitas sobreposições de falares.

i) o contínuo da urbanização

No contexto urbano, a linguagem culta é utilizada no intuito de garantir a padronização da língua. Nos grandes centros urbanos, o meio social, as escolas, os veículos de comunicação em massa exercem grande influência nos falantes. Já em regiões mais isoladas geograficamente, essas influências acabam sendo menores, existindo um menor compromisso desses falantes com a escolarização. No entanto, é preciso considerar que esses extremos aqui descritos não são as únicas possibilidades de falares existentes. Para essas regiões que se

encontram recebendo influências de ambos os extremos, Bortoni-Ricardo (2004) propõe a definição de área rurbana. No esquema a seguir, está ilustrada a linha imaginária desse contínuo (p.54):



A linha imaginária da produção textual neste contínuo vai do extremo [+rural], que seria a representação de uma variedade que não sofreu influência da padronização da linguagem, até o outro extremo [+urbano], a variedade que teria sofrido maior influência, tendendo à padronização mais próxima da norma culta.

ii) o contínuo da monitoração estilística

Esse contínuo está relacionado à preocupação com a construção do discurso em um contexto [-monitorado] até o [+monitorado], como no esquema abaixo, proposto por Bortoni-Ricardo (2004, p.62).

.....

-Monitoração

+Monitoração

Os fatores relacionados a esse contínuo e sua influência na produção da linguagem são o interlocutor, o ambiente e o tópico da conversa, porque é natural que, em uma situação mais formal, como em uma apresentação de um trabalho acadêmico, ou ao ministrar uma aula, o falante produza um discurso mais cuidadoso, o que se enquadraria em uma classificação [+monitorado]. Por outro lado, o mesmo indivíduo, em um momento descontraído, como numa

conversa entre amigos, em uma festa, por conta do contexto menos exigente, tem mais liberdade para produzir a linguagem de forma mais espontânea, ou seja, de forma [–monitorada].

iii) contínuo da oralidade e letramento

Em se tratando do ensino de língua portuguesa, durante toda sua vida escolar, o aluno é levado a acreditar que tudo aquilo que se afasta da norma culta da língua portuguesa é errado e deve ser abolido em detrimento da língua da cultura dominante. Desse modo, é bastante plausível afirmar que a escola restringe o ensino de Língua Portuguesa somente ao ensino das normas gramaticais e da variedade culta da língua. Essa visão coaduna-se com a de Silva (2012, p. 3), que, ao discorrer sobre esse modelo tradicional de ensino de língua portuguesa, focado no ensino da norma culta, defende que

a relação oralidade/letramento não é trabalhada no ensino de Língua Portuguesa como um contínuo proposto por estudiosos da área como Bortoni-Ricardo (2004, p.62) que afirma que “não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento. As fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições”. As atividades de escrita e de oralidade quando não são realizadas de modo em que uma esteja relacionada a outra, não possibilitam a realização de um ensino de língua materna onde a língua é ensinada por meio de seus usos e não baseada em modelos abstratos à verdadeira realidade linguística dos alunos.

O contínuo ao qual Silva (2012) se refere foi proposto com o intuito de refletir a gradação entre as práticas orais e letradas. Um primeiro extremo representaria, então, as práticas marcadas pela oralidade (quando não há influência direta da escrita) e o outro extremo representando as práticas que teriam influência da modalidade escrita da língua, os ditos eventos de letramento, que seriam mais abrangentes pois até mesmo falantes que não sabem ler, mas reconhecem imagens, códigos e símbolos podem estar inseridos. Esse contínuo foi representado por Bortoni-Ricardo (2004, p.62) através da seguinte linha imaginária:

.....

Eventos de oralidade

Eventos de letramento

Como já observado, não existem fronteiras rígidas e bem marcadas entre esses eventos, podendo haver a influência direta da escrita em eventos de letramento, como em palestras, por exemplo, onde a base é a modalidade escrita da língua.

Marcuschi (2002) define letramento como "um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais para usos utilitários"(2003, p.21). Já a oralidade é descrita pelo autor como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundamentados na realidade sonora” (2003, p.25). Sendo assim, essas práticas sociais devem ser entendidas como habilidades que todo indivíduo adquire e desenvolve ao longo da vida, adaptando-as conforme o contexto social.

Para Marcuschi (2002, p. 41), o contínuo seria representado da seguinte forma:

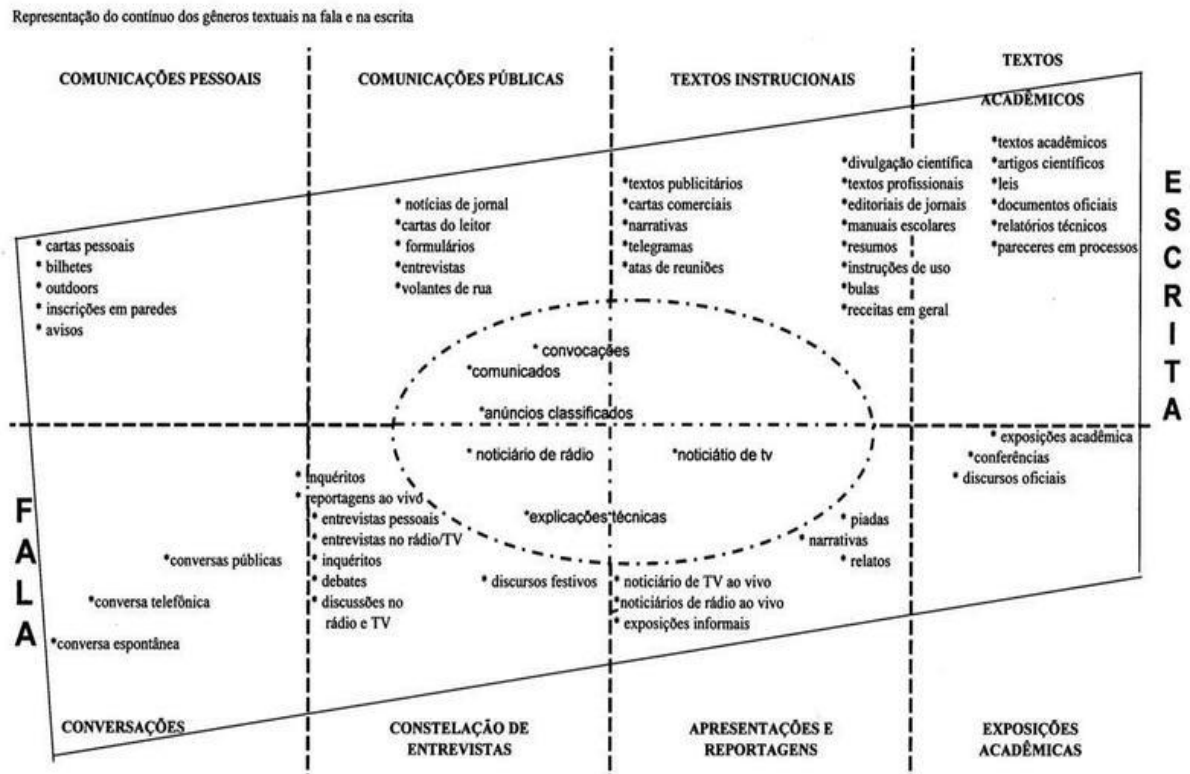


Figura 1: Contínuo fala-escrita (MARCUSCHI, 2001, p. 41)

A proposta de Marcuschi difere-se da de Bortoni-Ricardo (2004) uma vez que o contínuo idealizado por ele se divide em duas linhas:

- a) linha dos gêneros textuais;
- b) linha das características específicas de cada modalidade.

Dessa forma, um mesmo gênero textual poderia figurar tanto em uma modalidade da língua quanto em outra, ou mesmo nas duas. Para Marcuschi (op. cit.), cada modalidade possui um gênero prototípico, sendo produzidos em situações discursivas específicas. A conversação espontânea seria o gênero prototípico da fala; uma conferência acadêmica, da escrita. Há algumas características peculiares em se tratando das manifestações linguísticas espontâneas (sem monitoração, produzidas pela fala), como repetições, interrupções, correção, marcadores conversacionais, entre outros⁹. Já em uma conferência acadêmica, o grau de monitoração é mais alto, ainda que seja transmitido através da fala. Esse gênero é marcado por se pautar em evento de [+letramento].

Apresentamos aqui os contínuos propostos por e Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e Marcuschi (2002) com o intuito de enriquecer as atividades para o estudo e uso do objeto direto anafórico que levem o aluno a perpassar pelos eventos de oralidade e de letramento, utilizando-se de diferentes gêneros textuais.

Direcionando o olhar para este trabalho, o gênero de interesse mais particular é o *stand-up comedy*, já explorado no capítulo anterior. No contínuo proposto por Marcuschi (2002), enquadrar-se-ia em posição próxima a das piadas, relatos e narrativas. No entanto, esse contínuo parece não levar em consideração peculiaridades como a dinâmica que permeia a produção desse gênero textual, não sendo dessa forma suficiente para definir de modo satisfatório “o que é o stand-up comedy”.

Distinto do que defende Marcuschi (op. cit), para Bortoni-Ricardo (2004, 2005) os eventos são dispostos no contínuo, e não os gêneros. Desse modo, uma conversa em uma mesa de bar, prototipicamente um evento de oralidade, poderia sofrer influência do letramento por meio da inserção de uma explicação teórica de algum assunto. Ainda, podem ocorrer “mini-eventos de oralidade¹⁰” em meio a um evento de letramento, como em uma aula; situação correlata ao que pode acontecer em meio à apresentação de um texto de *stand-up comedy* que, apesar de ter como base um roteiro previamente escrito, pode sofrer influências de interações espontâneas do público e de diálogos inesperados com componentes da plateia.

⁹ Cf. Castilho, 2002

¹⁰ cf. Bortoni-Ricardo, 2004, p. 62

Abaixo, uma representação da posição do *stand-up comedy* no contínuo que associa o proposto por Bortoni-Ricardo (2004) ao contínuo idealizado por Marcuschi (2001). Em seguida, a justificava para que assim esteja enquadrado.



Figura 2: O *stand-up comedy* no contínuo oralidade-letramento (FURTADO, 2017)

Como já explorado no capítulo anterior, o *stand-up comedy* é um texto roteirizado, previamente escrito para ser apresentado no palco por um humorista. As piadas são encaixadas dentro da narrativa em uma sequência lógica; a própria narrativa segue uma determinada sequência lógica, tendo ambas o intuito de fazer o espectador rir e não tornar o espetáculo tedioso ou maçante. Sendo assim, essa organização acontece na modalidade escrita, além do maior grau de monitoração [+letramento], pois o contexto de apresentação pública e a necessidade de cumprimento do roteiro trazem essa exigência. Por outro lado, entendemos que o *stand-up comedy* se coloca mais próximo dos eventos de oralidade, primeiramente, pelo tipo de linguagem, mais coloquial; por ser necessariamente um texto falado em que os sentidos muitas vezes só se revelam pelo tom de voz, ou mesmo pelo *timing*¹¹ do humorista; por estar sujeito às intervenções e reações do público e a diálogos inesperados.

Entender a língua como um conjunto de usos a fim de elaborar uma proposta de mediação pedagógica para o estudo e uso de um fenômeno linguístico demanda a elaboração de atividades que reproduzem a prática social do aluno fora do cotidiano escolar, tanto em situações de oralidade quanto de letramento, adotando-se como primordial a interação entre aluno e professor, bem como prevê o modelo colaborativo, que será posteriormente abordado.

¹¹ No contexto humorístico, o termo *timing* se refere ao ritmo da piada.

Bem como todo o tipo de conhecimento, a língua se constrói e se reconstrói em todo o momento a partir de seu uso.

2.3 Pressupostos da abordagem colaborativa

Além das teorias até aqui apresentadas, voltadas diretamente para os aspectos linguísticos que envolvem este trabalho, utilizamo-nos da metodologia evidenciada no projeto de aprendizagem colaborativa, propostos por Moran, Masetto e Behrens (2013). Essa proposta situa-se no processo de ensino-aprendizagem, apresentando-se em um modelo obtido a partir de procedimentos utilizados em pesquisas, colocando o aluno como sujeito de seu aprendizado, em constante interação com todos os outros integrantes do jogo da educação, possibilitando que esse aluno vivencie as mais diferentes cenas comunicativas.

A escolha do modelo de aprendizagem colaborativa se justifica por coadunarmos com a visão de Behrens (2013) acerca da mudança de foco do professor e sua prática no ensino, que não deve restringir sua missão em sala de aula a apenas ensinar, transmitir informações, mas incentivar o aluno a ser crítico e atuante na construção do conhecimento.

Em se tratando de alunos do ensino regular, a cobrança por inovação nas aulas é algo que não há como ser ignorado pelo profissional que atua no ambiente escolar, pois os jovens e adolescentes costumam ter um perfil mais exigente e questionar ante aquilo que lhes agrada, desagrada ou anseiam em relação à escola. É bastante difícil que, utilizando-se somente dos métodos tradicionais, consiga se obter a atenção e despertar o interesse de alunos nascidos nesta era de impressionantes avanços tecnológicos, em que os meios interativos e as informações estão presentes de forma simples e rápida na palma das mãos.

Por outro lado, percebemos o contrário quando voltamos nossos olhares para o aluno da Educação de Jovens e Adultos. A cobrança desse público, por mais incrível que isso possa parecer, em contraste ao que acontece no ensino regular, é por uma aula mais tradicional, seja em relação aos recursos didáticos, seja em relação ao conteúdo. Considerados esses aspectos para o ensino regular e a NEJA, ainda assim não teríamos uma espécie de receita de sucesso para dosar, na construção do ambiente de conhecimento, entre aquilo que é mais ou menos tradicional e o que é mais ou menos inovador simplesmente conjecturando acerca do perfil dos alunos de uma turma. Pela ideia da proposta colaborativa, o docente deve ser capaz de elaborar

seu projeto de trabalho com seus alunos. Essa proposta parte de quatro premissas importantes na construção desse trabalho coletivo entre professor e aluno:

a) Aprender a conhecer

Professores e alunos devem partir do princípio que o processo do conhecimento nunca está acabado. Portanto, estará sempre em prática o exercício de descoberta, investigação, construção e reconstrução do conhecimento.

b) Aprender a fazer

Juntamente com o princípio de “aprender a conhecer”, o aluno deve “aprender a fazer”. De forma autônoma e crítica, estará aliando o conhecimento teórico à prática, o que certamente reflete na aquisição de uma habilidade que poderá ser útil também para fora do contexto escolar.

c) Aprender a estar junto

Por esse princípio, espera-se que o aluno compreenda que a construção do conhecimento está inserida nas relações sociais, no respeito ao próximo, às semelhanças, às diferenças, à individualidade e o espaço e a todos os outros componentes da natureza

d) Aprender a ser

Para ser capaz de tomar decisões importantes nas mais diversas situações, o indivíduo precisa estar capacitado a se desenvolver como ser humano, corpo e mente, para que possa, dessa forma, agir com autonomia e senso crítico.

Apesar de a metodologia da teoria colaborativa ter sido inicialmente pensada para o Ensino Superior, é perfeitamente aplicável ao contexto da Educação de Jovens e Adultos, que é explorado neste trabalho. Principalmente, porque o intuito desta proposta, desde a gênese, era o de abordar uma forma mais inovadora de se trabalhar a língua portuguesa com conteúdo inovador, o que se enquadra perfeitamente na metodologia de aprendizagem colaborativa. Nas

fases de aplicação do projeto, é possível que exploremos diferentes ferramentas e recursos tecnológicos, proporcionando além do conhecimento previsto para a disciplina, a experiência e contato desse grupo social com recursos que, por diversos motivos, não fazem parte de seu cotidiano social e tampouco escolar. No esquema abaixo, ficam evidenciadas as fases do projeto de aprendizagem colaborativa:

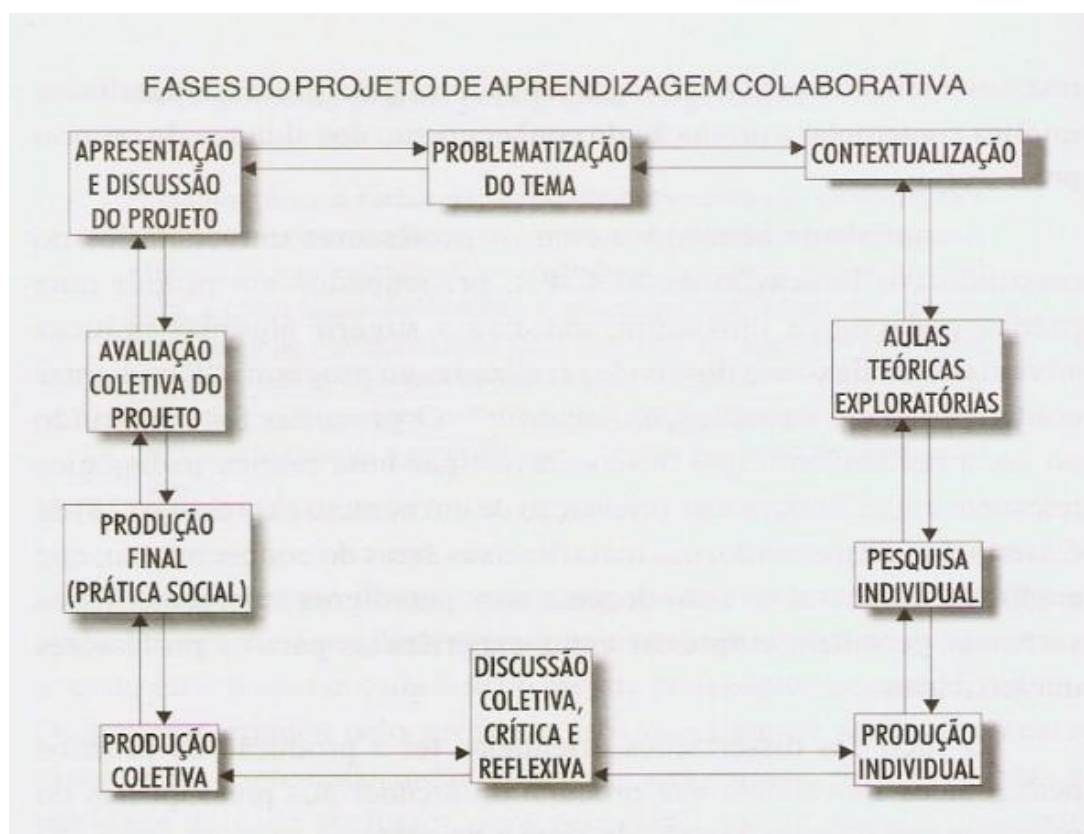


Figura 3: Fases do projeto de aprendizagem colaborativa

1ª fase – apresentação e discussão do projeto

Nesta etapa, o professor constrói um planejamento que envolva o tema proposto pela disciplina e apresenta aos alunos as fases a serem desenvolvidas. No entanto, o planejamento inicial deve estar aberto à discussão e contribuição dos alunos para que se possa ampliar a proposta e envolver ainda mais os alunos no universo da proposta de mediação, visto que o sucesso do trabalho também depende desse fator e da parceria do grupo.

2ª fase – Problematização do tema

Em um segundo momento, é importante que o processo leve os alunos a iniciarem uma reflexão acerca dos problemas relacionados à temática proposta e os estimule a buscar soluções de acordo com aquilo que julgarem mais conveniente.

3ª fase - contextualização do tema

Deve-se apresentar ao aluno aspectos sociais, históricos, econômicos e outros relevantes relacionados à problemática proposta. Nesse momento, o professor deve ter o cuidado de explorar o tema de forma integral, possibilitando que os alunos tenham uma visão ampliada do projeto. A esse respeito, ainda, Moran, Masseto e Behrens (2013) dizem que a provisoriade é um fator importante a ser contemplado

Deve-se instigar o aluno para que reflita sobre os questionamentos e as possíveis soluções, não como respostas únicas e verdadeiras, mas como caminhos significativos para produzir seu conhecimento e o do grupo. (p. 121)

4ª fase - aulas teóricas e exploratórias

Apresentam-se a temática e os pressupostos básicos envolvidos com os seus tópicos e subtópicos. Pode-se dizer que se trata de aulas expositivas dialogadas que devem acontecer com o objetivo de “clarear e instrumentalizar os estudantes sobre os componentes do tema proposto pela problematização” (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013, p. 121).

5ª fase – pesquisa individual

Nesta etapa do projeto, ocorre a pesquisa individual, quando o aluno, de forma autônoma, buscará informações relevantes para apresentar soluções para a problemática colocada. Essa investigação deverá ser orientada pelo professor, que deve mostrar formas e

ferramentas para se chegar às informações pretendidas, tais quais a *internet* (*sites, blogs, enciclopédias online, etc.*) e outros materiais bibliográficos como revistas, jornais, livros, filmes, música, entre outros. É importante também que se estimule o compartilhamento dessas informações entre o grupo.

6ª fase – produção individual

Na etapa seguinte, é o momento em que ocorre a produção individual, quando é possível propor ao aluno que produza um texto com base nas informações que obteve na fase anterior por ele ou pelo grupo. A atividade pode ser desenvolvida tanto em sala quanto fora dela, sendo, segundo os autores aqui abordados, mais recomendada a realização em sala para uma melhor orientação.

7ª fase – discussão coletiva

Em um momento posterior, ocorre a discussão coletiva, crítica e reflexiva quando o professor devolverá os textos aos seus alunos, iniciando uma discussão sobre a problemática. Nesta fase do projeto, os alunos terão a possibilidade de levantar dúvidas e confrontar seus pontos de vista com outros divergentes.

8ª fase – produção coletiva

Na oitava fase, é o momento no qual os alunos podem ter a experiência de aprender a trabalhar em parceria. A produção coletiva de um texto é uma possibilidade de os alunos associarem e discutirem suas produções individuais e ampliarem o conteúdo também com base no que foi colocado na discussão coletiva.

9ª fase – produção final

Na penúltima fase, temos a produção final, quando os alunos escolhem a forma como vão compartilhar seus trabalhos, podendo ainda essa forma ser sugerida pelo professor no

formato de exposição na sala, no colégio, em um jornal produzido pelos alunos ou mesmo em blogs e rede sociais na internet. As possibilidades nesta fase são inúmeras.

10ª fase – avaliação coletiva do projeto

Na última fase, ocorre a avaliação coletiva do projeto, em que o professor e os alunos devem se autoavaliar, avaliar o grupo e o projeto como um todo, permitindo certamente identificar falhas e acertos que servirão de experiência em um novo projeto ou mesmo para a prática social dos alunos e do professor.

A apresentação de todas as fases do projeto de aprendizagem colaborativa aqui, neste momento, tem como intuito enriquecer esta dissertação e mostrar a teoria que inspirou e serviu como referencial para o desenvolvimento do projeto, no entanto, em momento posterior do texto, serão descritas as adaptações que foram necessárias para atender às necessidades específicas de nosso público e das atividades ao longo do desenvolvimento da mediação pedagógica.

3 OS LOCAIS DE APLICAÇÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, PERFIL DOS ALUNOS DA EJA E PROPOSTA DE MEDIAÇÃO

Nesta parte do trabalho, são descritos os locais onde foi aplicada a proposta de mediação pedagógica, bem como o perfil dos alunos. Em seguida, apresenta-se o planejamento da mediação. É a parte da pesquisa em que se trata dos aspectos metodológicos em jogo na elaboração propriamente dita.

3.1 A região de Mangaratiba

Uma das escolas em que foi desenvolvido este projeto de mediação pedagógica se situa na cidade Mangaratiba, município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, com 36.456 habitantes, segundo o Censo do IBGE (2013). A cidade é marcada por um grande contraste social. Ao mesmo tempo em que abriga luxuosos hotéis e *resorts*, além de suntuosas mansões e casas de veraneio, também possui uma população carente dos serviços básicos, tais como o saneamento básico. A configuração geográfica e administrativa do município ajuda a explicar muitos dos problemas, visto que os quatro distritos que compõem a cidade são distantes entre si.

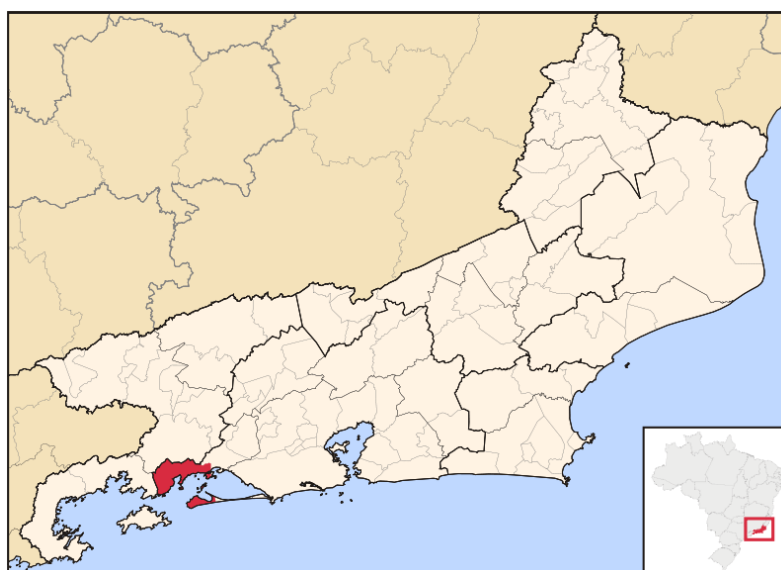


Figura 4: Mapa do estado do Rio de Janeiro com Mangaratiba em destaque.

3.2 A região de Paracambi

Outra escola em que foi desenvolvido este trabalho se situa em Paracambi, cidade localizada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, com uma população, estimada pelo IBGE, de 50.071 (2016). A escola em questão é marcada por receber muitos alunos oriundos do município vizinho, Japeri, também localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro, na região da Baixada Fluminense, com de cerca de 100 mil habitantes, em área muito conhecida pelos altos índices de criminalidade e pelo fraco desempenho no tocante à educação. Japeri possui o pior IDH do estado do Rio de Janeiro, de acordo com dados de 2010¹² e é considerada uma das cidades mais violentas do Brasil, segundo o *ranking* do Mapa da Violência 2015¹³. Para completar, possui um dos piores IDEBs da região sudeste do Brasil (ocupa a 1620ª posição de um total de 1632 cidades). Esses números são exemplos evidentes da relação entre o descaso com a educação, a queda da qualidade de vida e o aumento da violência urbana.

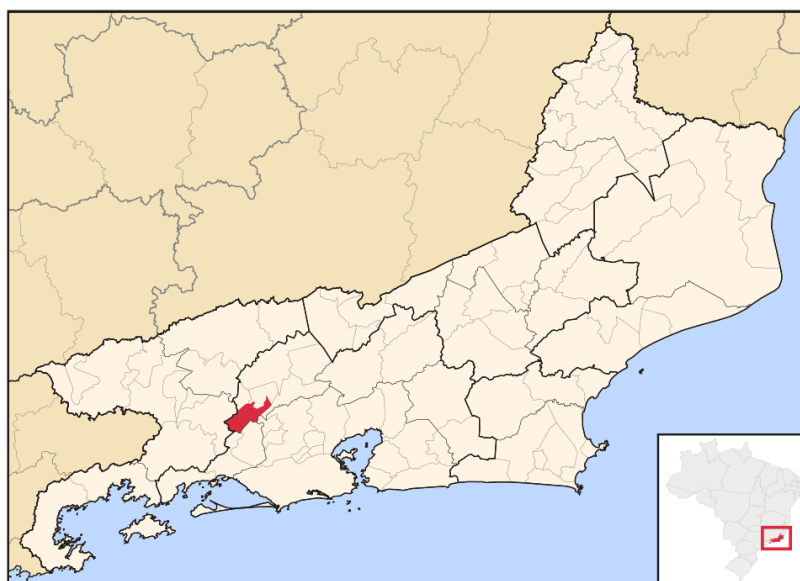


Figura 5: Mapa do estado do Rio de Janeiro com Paracambi em destaque.

¹² Dados disponíveis em <<http://cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/3302270/pesquisa/37/2010>>. Acesso em 27 de dezembro de 2016.

¹³ O Mapa da Violência é uma organização não governamental que publica estudos sobre a evolução dos homicídios por armas de fogo no Brasil. Também indica a incidência de fatores como o sexo, a raça/cor e as idades das vítimas dessa mortalidade. Dados disponíveis em <<http://www.mapadaviolencia.org.br/>>. Acesso em 27 de dezembro de 2016.

3.3 O perfil dos alunos da EJA

Em uma dissertação que trata do ensino de língua portuguesa, certamente os dados e as informações colocadas anteriormente acerca dessas regiões trariam pouca relevância se não estivessem essas profundamente ligadas ao contexto em que se insere esta pesquisa. Ao se trabalhar com o público da Educação de Jovens e Adultos, todos os problemas sociais do município ficam ainda mais evidenciados. Seja pelo fato de o aluno, em geral mais maduro, trazer ao nosso conhecimento as situações vividas por eles, seja porque os problemas interferem diretamente no cotidiano escolar.

As turmas de NEJA da rede pública estadual de ensino tem um perfil bastante heterogêneo. A faixa etária dos alunos é ampla, contemplando jovens de 18 anos a adultos acima dos 50 anos de idade. Com certo equilíbrio no número entre homens e mulheres, a constante do curso é o esforço que a maioria dos alunos faz para comparecer às aulas. Alguns, por exercerem algum tipo de trabalho, dentro ou fora de casa, outros pela questão do transporte que, nos municípios em que a pesquisa foi aplicada, é precária ou insuficiente.

Em Mangaratiba, as turmas de cada módulo do NEJA (Novo Ensino de Jovens e Adultos) costumam ser bastante cheias no início do curso, no entanto a evasão ao longo do semestre é também muito grande. Há um número considerável de alunos moradores de ilhas, que dependem de horário de barco, ônibus e, ainda, condições climáticas favoráveis à navegação para comparecer à escola. Nessa necessidade de confluência de diversos fatores, não é comum que muitos se afastem por longos períodos, falem de forma recorrente ou mesmo desistam do curso. Há também aqueles casos em que os alunos moram no continente, mas em localidades distantes da escola. Assim é a pouca oferta de ônibus que não permite que esses alunos cheguem no horário de início das aulas ou ainda que possam assistir às aulas até o final. Em alguns casos, os alunos enfrentam a questão da violência nos locais onde moram, o que indiretamente define o horário limite em que podem chegar em casa.

Quanto à escola de Paracambi em que foi desenvolvida a mediação pedagógica, as turmas costumam ser menores, não excedendo 10 alunos por turma. Em comparação com a escola de Mangaratiba, a evasão é um problema menor. Nas turmas em que este trabalho foi desenvolvido, não houve registro de abandono do curso. Apesar disso, a infrequência, os constantes atrasos e a necessidade de sair mais cedo das aulas também é uma realidade. Pelo cansaço de conciliarem atividades laborais com os estudos, seja pelo horário do transporte, já que muitos inclusive precisam de baldeação e outros, oriundos da zona rural, precisam

percorrem grandes distâncias a pé; seja pela questão da violência que, no município, é uma problemática muito grave, como já dito anteriormente.

Geralmente, os tempos de aula no período noturno já são reduzidos por diversos motivos estruturais e operacionais do colégio, o que faz, muitas vezes, um contratempo significar perda da aula em grande parte ou por completo. Esse e outros problemas aqui descritos não servem apenas para justificar um mau desempenho nas avaliações ou mesmo no aproveitamento do aprendizado. A questão é que todas essas dificuldades apresentadas ajudam a agravar a desmotivação desses alunos que, em sua maioria, já possuem uma vida com muitos obstáculos em relação ao acompanhamento escolar na época adequada a cada faixa etária e por isso acabam encontrando como alternativa a EJA.

Nas aulas de Língua Portuguesa, tornou-se um desafio ensinar gramática, principalmente pela falta de conhecimento prévio de alguns conteúdos básicos, como a habilidade de leitura, e pelos estigmas que cercam esse ensino tal como o que se revela pela frase “já falam há tantos anos, então por que precisam aprender?”¹⁴. Por isso, envolver o aluno primeiramente com a temática da aula é fundamental para atingirmos o interesse pelo conteúdo apresentado; no entanto, na prática, ainda encontramos dificuldades para despertarmos tal interesse, principalmente em se tratando da NEJA na escola pública.

A falta de material, como livros didáticos, cópias, jornais, revistas, computadores, *internet*, leva a um trabalho com um número limitado de gêneros textuais. Quando transpostas essas barreiras, esbarra-se na dificuldade de conseguirmos a atenção do aluno se trabalharmos com textos demasiadamente formais que tendem a distanciar a realidade dele da realidade da sala de aula. Não que textos com essas características devam ser desconsiderados, mas por que não utilizar gêneros textuais mais próximos da experiência do aluno para servir como porta de entrada para o estudo da língua?

Acreditando nisso, neste trabalho, o que propomos é uma mediação pedagógica para o estudo da referenciação em formas acusativas, utilizando o gênero *stand-up comedy* como forma de tornar as aulas mais atrativas para os alunos.

¹⁴ Questionamento feito por uma aluna da EJA em uma das escolas em questão.

3.4 O perfil dos alunos participantes

O público alvo desta mediação pedagógica consiste em alunos de quatro turmas, sendo duas da escola de Mangaratiba e duas da de Paracambi, inscritas no curso conhecido como Novo Ensino de Jovens e Adultos (NEJA) que, na rede pública do Estado do Rio de Janeiro, dá-se em quatro módulos semestrais, no período noturno, equivalendo ao Ensino Médio. A faixa etária dos estudantes está compreendida entre jovens de 18 anos e adultos acima dos 50 anos de idade.

Realizou-se uma investigação sobre o perfil social desses alunos, de forma a se conhecer o público alvo desta pesquisa. Foram verificados aspectos como faixa etária, sexo, renda familiar, colocação ou não no mercado de trabalho, se as atividades exercidas são de caráter formal, se essas atividades causavam, rotineiramente, falta às aulas e o tempo de afastamento escolar. Alguns aspectos desse perfil, descrito a partir da análise de dados do total de 77 alunos participantes da pesquisa, estão representados nos gráficos a seguir.

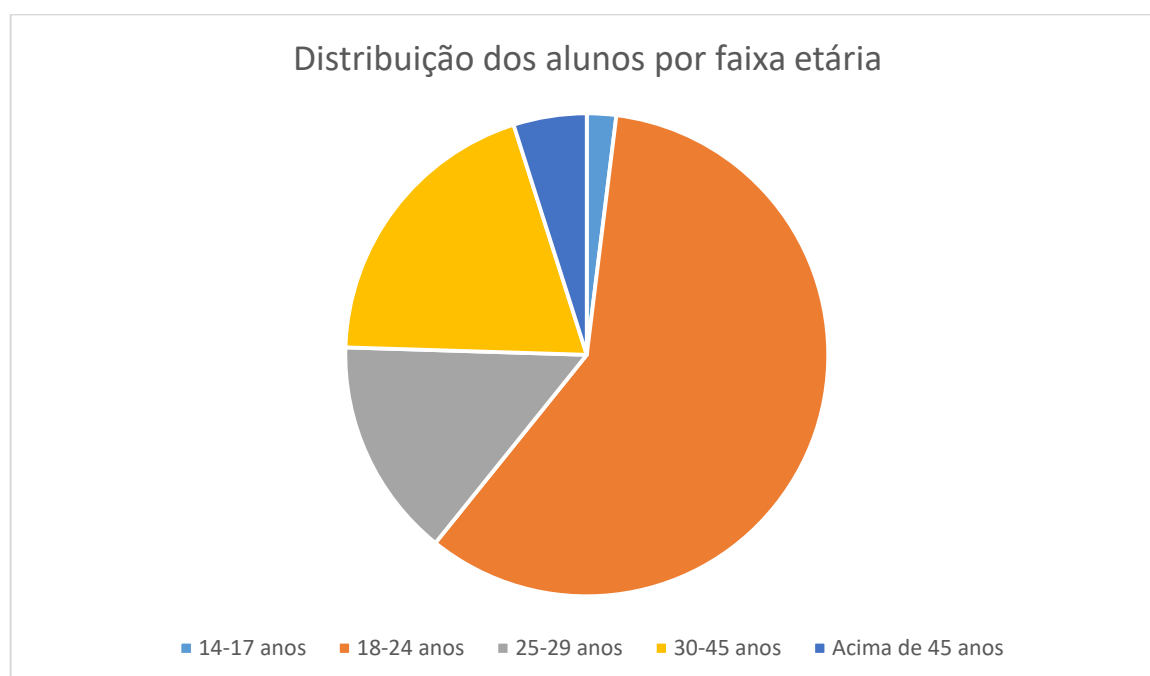


Gráfico 1: Distribuição dos alunos por faixa etária

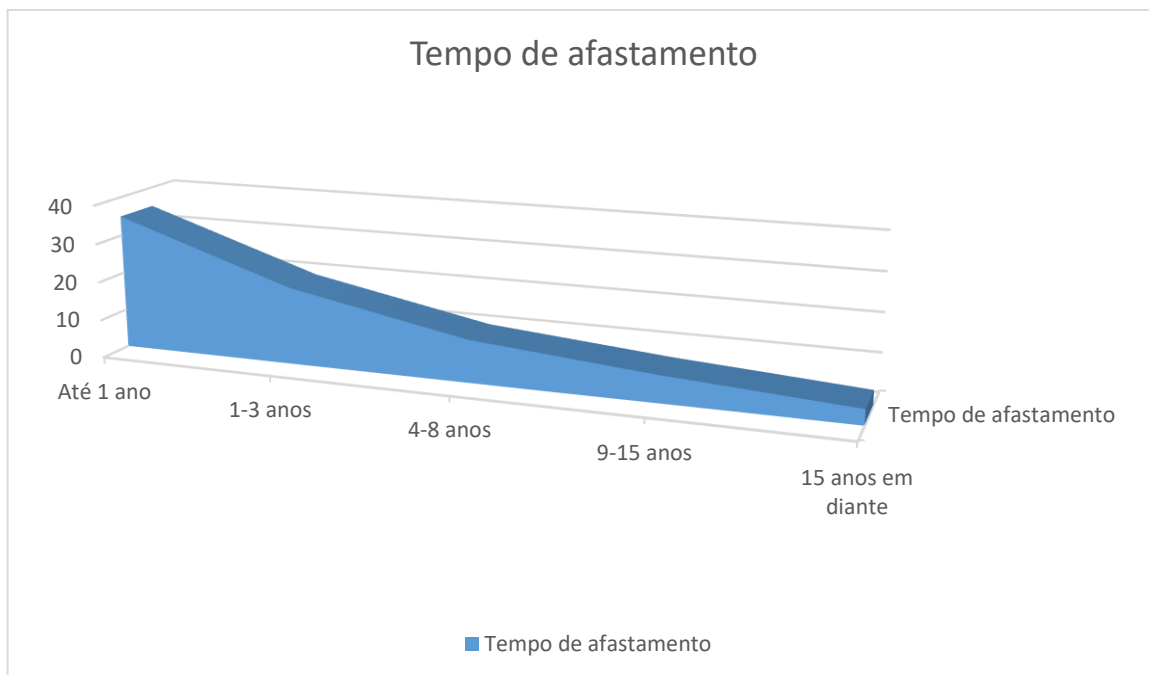


Gráfico 2: Tempo de afastamento escolar entre o ensino fundamental (ou 1º grau) e ensino médio.

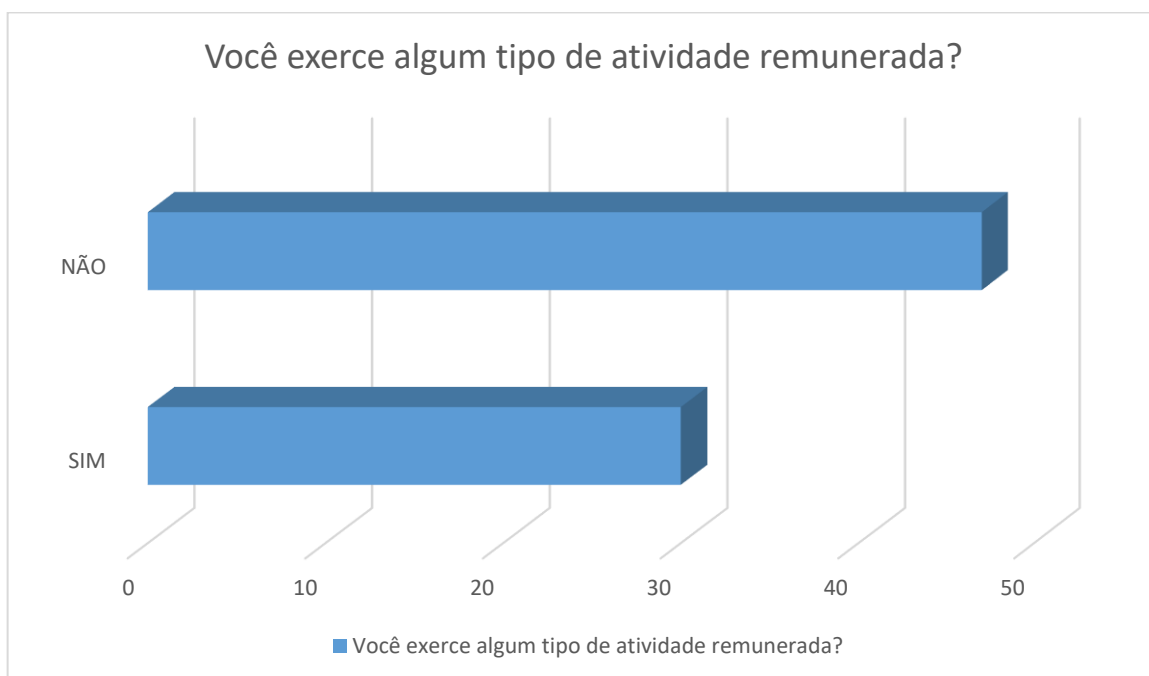


Gráfico 3: Alunos que exercem ou não atividade remunerada

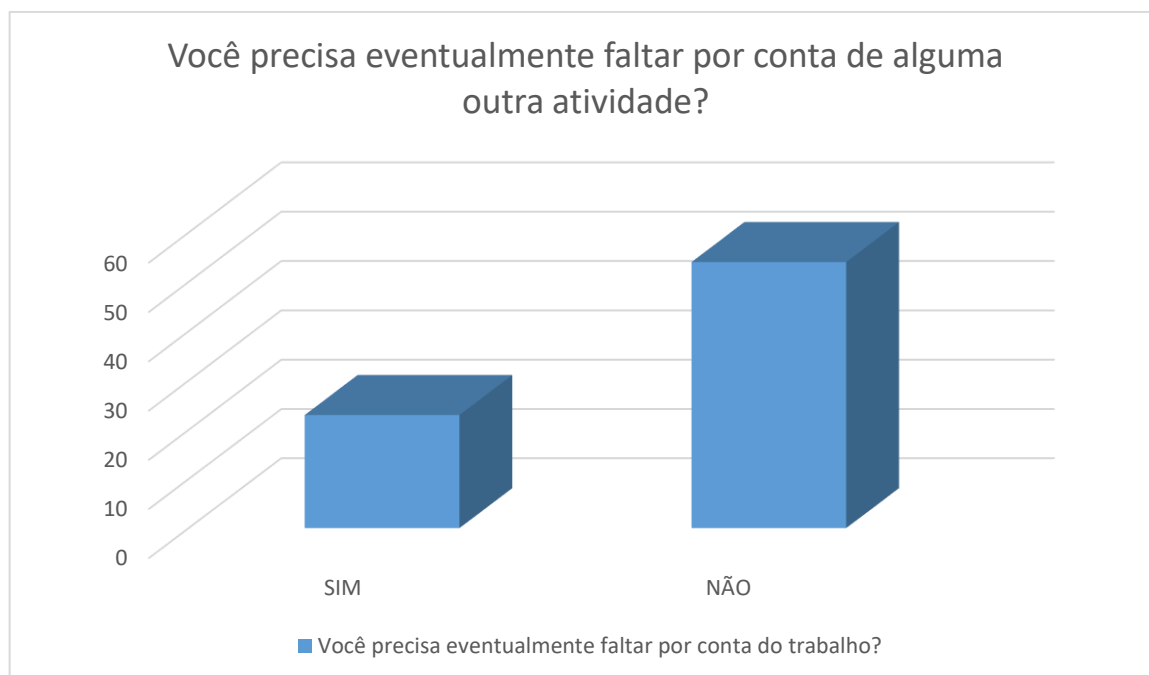


Gráfico 4: Alunos que eventualmente trabalham no período noturno

Além desses dados, foi possível constatar que:

- i. 20,6% possui renda familiar de até um salário mínimo e 6,8% acima dos R\$ 3000,00;
- ii. 35% são donas de casa;
- iii. Das atividades remuneradas exercidas pelos alunos, 58,7% são de natureza formal.
- iv. Das funções exercidas no trabalho, têm-se: vendedores, motoristas, atendentes de loja, auxiliares de cozinha, militares, empregadas domésticas, entre outras.

Os gráficos revelam que a maioria dos alunos se encontra na faixa entre 18 e 24 anos, com pouco tempo de afastamento entre o ensino fundamental e o médio, sem atividade remunerada e que não trabalham no período noturno. Trata-se de um perfil que, teoricamente, não representaria obstáculos para o desenvolvimento das atividades didáticas, já que lembra o perfil dos alunos de Ensino Médio regular. Esperava-se que os estudantes mais velhos, os que trabalham no período noturno e alunos com um tempo longo de afastamento entre o ensino fundamental e médio fossem apresentar mais problemas; entretanto, como são minoria, a conclusão a que podemos chegar, a partir da leitura dos gráficos, é a de que, possivelmente, há outros aspectos interferindo no comportamento desses alunos e contribuindo negativamente para o trabalho professoral.

Como já mencionado, as turmas pertencem a dois colégios públicos da rede estadual, um situado no município de Mangaratiba e o outro no município de Paracambi, ambos da região metropolitana do Rio de Janeiro, que não serão identificados por questões de ética profissional. O número de alunos em algumas turmas variou muito durante o desenvolvimento da mediação, fato que já era esperado diante da análise do perfil das turmas, inclusive aqui já descrita. Já entre os alunos concluintes do ciclo (Módulo IV do curso), a presença nas aulas em que se deu a pesquisa ocorreu de forma mais homogênea dos que nas outras turmas. Nessas, inclusive, a depender do dia, havia uma espécie de “revezamento” entre os alunos. Por não ser o objetivo desta pesquisa apenas colher e quantificar números, foram considerados todos os trabalhos produzidos ao longo da mediação para a análise dos resultados.

3.5 Planejamento da mediação pedagógica: do *stand-up* à redação escolar

Nesta seção, a ideia é apresentar de forma resumida o planejamento de aplicação das etapas, que foram baseadas nas fases da teoria de aprendizagem colaborativa, de modo a serem aplicadas em cada uma das turmas das duas escolas em que se desenvolveu a pesquisa. Posteriormente, no capítulo seguinte, serão descritos os detalhes das aplicações da mediação e a análise e discussão dos resultados obtidos.

3.5.1 Primeira etapa

Em um primeiro momento, a ideia era que trabalhássemos o conteúdo teórico de estratégias de referenciação em cada uma das salas de aula, num modelo mais tradicional, com uma aula expositiva, sendo os conceitos explorados com definições simples e objetivas, ilustrados através de exemplos estanques e propositalmente descontextualizados. Essa aula foi intitulada “Coesão Textual” e o objetivo era que, no fim dessa aula, os alunos conseguissem dominar os conceitos de catáfora e anáfora (para as formas remissivas gramaticais) e de sinônimos e hipônimos/hiperônimos (para as formas remissivas lexicais). Por diversos motivos que inclusive aqui já foram descritos, uma aula para esse público não poderia traçar metas muito ousadas ou complexas. Ao fim da aula expositiva, exercícios seriam aplicados. Esses de natureza também bastante objetiva, seguindo o modelo daquilo que se apresentou nos exemplos.

3.5.2 Segunda etapa

Na aula seguinte à introdutória sobre os conteúdos de referenciação, a ideia era levar para os alunos o vídeo da apresentação de *stand-up* do comediante Danilo Gentili, intitulado Politicamente Incorreto. O vídeo em questão foi produzido durante um espetáculo feito em um teatro de Brasília (DF), às vésperas da eleição presidencial de 2010, e tem como temática principal a política nacional. Nesse momento, a exibição do vídeo do show de comédia teve como intuito apresentar de forma concreta o gênero *stand-up* para os alunos. E, de forma subjacente, proporcionar um momento de lazer e descontração já que a natureza cômica do *stand-up* objetiva buscar o riso daqueles que o assistem. A escolha do vídeo e sua temática foi feita com o intuito de criar um ambiente para um debate sobre o tema “política nacional”.



Figura 6: Foto de divulgação do espetáculo “Politicamente Incorreto” (Portal UOL, 2010)

3.5.3 Terceira etapa

Posteriormente à exibição do vídeo, a ideia era promover um debate com as turmas acerca da temática abordada no vídeo, levando em consideração não somente a “política nacional”, mas também a forma como o conteúdo fora apresentado através de piadas (se era reflexivo, grosseiro, se a situação era engraçada por si só, etc). Nesse momento, a intenção era também criar um espaço para discutir as estratégias linguísticas utilizadas pelo humorista para gerar o efeito de humor. Neste caso específico, chegar a um momento em que pudéssemos problematizar o uso de referenciação através de formas acusativas para construir sentidos em seu texto. Em outras palavras, como ele utiliza essas estratégias de referenciação para fazer

com que sua piada funcione. Dessa forma, era esperado que os alunos recuperassem algumas das informações da aula teórica apresentada na primeira etapa. Logicamente, esta etapa demanda uma preparação prévia, pois houve a necessidade de selecionarmos trechos específicos do vídeo para serem exibidos e retomados em sala

3.5.4 Quarta etapa

. Após o debate, a partir de uma proposta de redação, construída especialmente para compor essa mediação, seria solicitado aos alunos que produzissem um texto dissertativo-argumentativo, em uma folha sem identificação, em que discutissem um pouco além da temática do vídeo – o congresso nacional como reflexo da sociedade brasileira – e que o entregassem ao professor-pesquisador. Após os textos serem entregues, ocorreria a redistribuição deles de forma aleatória, de modo que nenhum aluno ficasse com seu próprio texto ou pudesse, de alguma forma, identificar a autoria das redações. Procedimento utilizado para evitar qualquer tipo de constrangimento por parte do estudante-autor.

3.5.5 Quinta etapa

De posse do texto produzido pelo colega, a tarefa de cada um seria a de identificar estratégias de referenciação em forma acusativa que tivessem sido as utilizadas pelo produtor do texto. Após essa ação, em um novo debate, os alunos puderam selecionar algum trecho em que se tenha feito uso de tais estratégias, colocando em debate para o grupo se a forma escolhida havia sido bem empregada de forma a expressar o pensamento com clareza ou se gerou ambiguidade ou algum outro tipo de ruído no discurso.

3.5.6 Expectativas

Ao propor essa mediação, a ideia era que seria possível atingir alguns objetivos como, primeiramente, estimular e incentivar a participação do aluno do NEJA nas aulas de língua portuguesa, utilizando como ferramenta de interação o texto humorístico. Em momento posterior, promover o debate, a coletividade, o compartilhamento de ideias e o respeito mútuo

mesmo em situações de divergência de opinião. Além de mostrar como o conhecimento escolar pode ser interessante e intrinsecamente ligado ao nosso cotidiano e prática social.

4 MEDIAÇÃO DIDÁTICA: DO *STAND-UP* À REDAÇÃO ESCOLAR

Esta mediação didática teve suas etapas planejadas levando em consideração os pressupostos da Teoria Colaborativa da Aprendizagem (BEHRENS, 2013) e foi elaborada para ser desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura em módulos da Nova Educação de Jovens e Adultos da rede pública estadual do Rio de Janeiro ao longo do segundo semestre do ano de 2016 (agosto de 2016 a fevereiro de 2017)¹⁵. Como já dito anteriormente, participaram desta pesquisa alunos oriundos de duas escolas estaduais, uma delas localizada no município de Mangaratiba e outra no município de Paracambi, ambas cidades pertencentes à região metropolitana do Rio de Janeiro.

Esta mediação foi aplicada, na escola de Mangaratiba, em duas turmas, uma de módulo III e uma de módulo IV, e em duas turmas na escola de Paracambi, uma de módulo III e uma de módulo IV, totalizando 4 turmas. Como já descrito no capítulo anterior, há uma grande disparidade no número de alunos dessas turmas em cada escola. Do total de 77 alunos que participaram de alguma das fases desta mediação, 60 pertencem à escola de Mangaratiba e apenas 17 à de Paracambi.

As fases foram planejadas para serem aplicadas em um total de 10 tempos de aulas. Na NEJA, os tempos de aula variam, na prática, entre 30 e 40 minutos e a carga horária semanal da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura compreendem 4 tempos, dispostos em um único dia¹⁶. No entanto, o período e a forma de aplicação foram sendo reajustados ao longo do processo para que fosse possível, também, dar conta de outras atividades, como as avaliações bimestrais.

Ao longo do processo de aplicação da proposta, o número de alunos que participaram de cada etapa da pesquisa teve grande oscilação, principalmente nas turmas da escola de Mangaratiba. Houve dias em que a etapa da mediação pôde ser desenvolvida com a presença de cerca de trinta alunos em turma e, em etapa posterior, dias após, a mesma turma contava com apenas 17 alunos. Nas turmas da escola de Paracambi, essa discrepância foi menor, principalmente em se tratando dos alunos do módulo IV, concluintes do curso, que estiveram

¹⁵ Diferente do que acontece em outros anos, o calendário do segundo semestre da rede pública estadual do Rio de Janeiro sofreu adaptações devido aos Jogos Olímpicos realizados na cidade do Rio e devido à greve dos professores que contou com grande adesão do quadro de docentes. Assim, nos módulos da NEJA em que trabalhamos em 2016, as aulas começaram mais tardiamente (em agosto) e só foram concluídas no ano de 2017.

¹⁶ Não se trata de uma regra geral, mas é uma prática comum que as escolas estaduais, para otimizar o horário, aloquem todos os tempos de um professor de um módulo da NEJA em um mesmo dia.

presentes, na totalidade da turma, em todas as etapas da mediação. Não houve um controle efetivo da presença dos alunos em cada uma das etapas, pois, como já era esperado dado o perfil das turmas, muitos alunos chegavam mais tarde e outros saíam mais cedo da sala de aula.

4.1 Aula expositiva

Como exposto no capítulo anterior, no planejamento da mediação, a ideia era que conseguíssemos trabalhar o conteúdo teórico acerca de estratégias de referenciação em cada uma das turmas, num modelo mais tradicional, com uma aula expositiva, sendo os conceitos linguísticos e discursivos apresentados por meio de definições simples e objetivas, ilustrados através de exemplos estanques e propositalmente descontextualizados. Com o título de “Coesão Textual”, o objetivo desta aula era o de que, ao fim, os presentes conseguissem dominar os conceitos de catáfora e, especialmente, de anáfora (para as formas remissivas gramaticais) e, ainda, de sinônimos e hipônimos/hiperônimos (para as formas remissivas lexicais). Nesse caso, as formas remissivas lexicais também foram consideradas, com menor enfoque, para não correr o risco de passar a impressão de que a referenciação ocorre apenas por formas remissivas gramaticais. Já sabido antes do início da aplicação desta etapa da mediação, uma aula para o público do NEJA não poderia traçar metas muito ousadas ou complexas, por motivos já aqui discutidos.

Na turma, na escola de Mangaratiba, pertencente ao módulo III, esta etapa da mediação aconteceu em 4 tempos de aula, ou seja, em apenas um dia, e contou com a participação de 28 alunos. Em princípio, as metas iniciais da aula conseguiram ser cumpridas: i) reativar nos alunos conhecimentos prévios acerca do conteúdo ensinado e ii) conscientizá-los da função prática do uso de estratégias de referenciação no cotidiano, deixando mais evidente a ligação entre o conhecimento escolar e a prática cotidiana, o que é um dos pressupostos da Teoria Colaborativa da Aprendizagem. Ao fim da explicação teórica, um exercício mais tradicional sobre o uso de estratégias de referenciação foi aplicado. Quanto às dificuldades dos alunos, a que ficou mais evidente foi a questão das classes gramaticais. Como os pronomes estiveram em voga nessa aula, foi preciso falar um pouco sobre o conceito de pronomes.

Na turma do módulo IV, ainda na escola de Mangaratiba, o decorrer desta etapa se deu com a participação de 22 alunos, de forma bem parecida com o que ocorreu na turma do módulo III, com as mesmas metas iniciais, de reativar o conhecimento prévio dos alunos e a

de, preparar o terreno para, posteriormente, mostrar como aquele conteúdo teórico se coloca na prática cotidiana. Como na turma anterior, foi perceptível a mesma dificuldade acerca do reconhecimento dos pronomes. Houve casos em que alguns alunos apresentaram certa confusão entre classes gramaticais e termos sintáticos, buscando, no exercício aplicado identificar e “classificar” numa frase “pronome, verbo e sujeito”. Tal confusão exemplifica o fato de que muitos alunos do curso NEJA possuem deficiências em pressupostos básicos do estudo de língua portuguesa, dificultando o aprendizado de outros conteúdos do nível de ensino ao qual estão se submetendo.

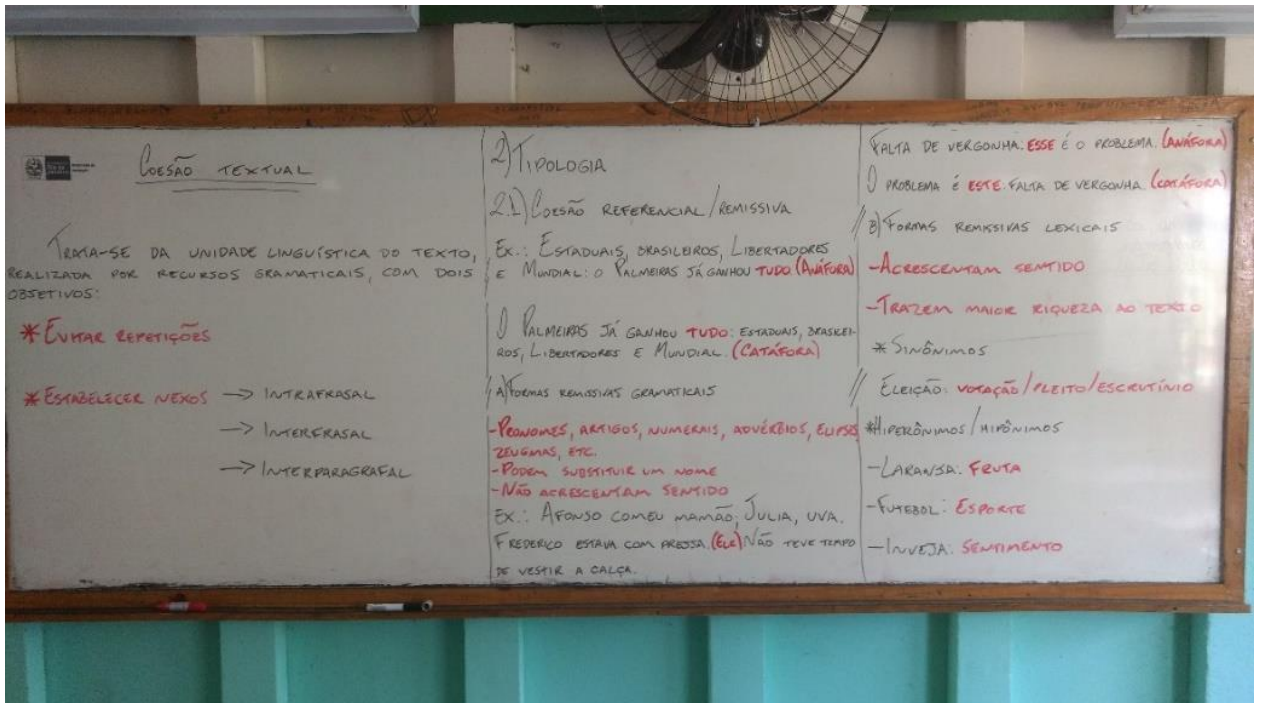


Figura 7: Parte do conteúdo da aula teórica sobre estratégias de referenciação em quadro de umas das escolas em que foi desenvolvida a mediação pedagógica.

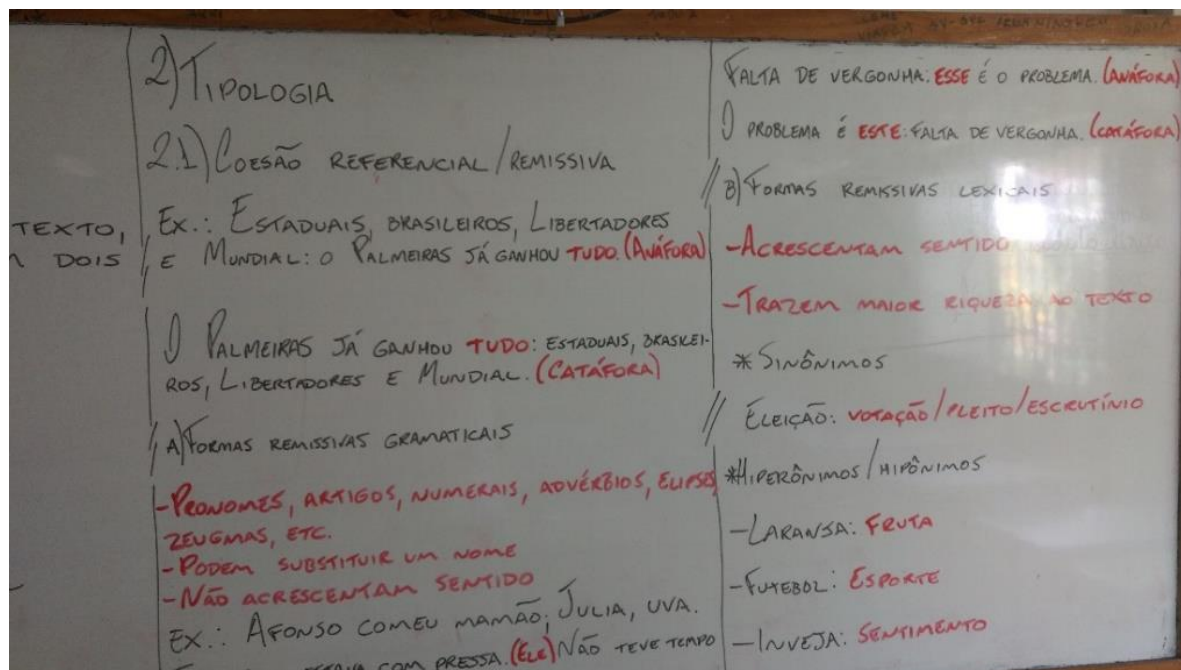


Figura 8: Parte do conteúdo da aula teórica sobre estratégias de referência em quadro de umas das escolas em que foi desenvolvida a mediação pedagógica.

A nomenclatura, baseada na Linguística textual, apresentada nos quadros foi utilizada para chamar a atenção dos alunos. Houve todo um esforço para explicá-la de forma bem simples, não se tornando um problema para a mediação. Nas turmas da escola de Paracambi, o trabalho acabou sendo mais fácil, principalmente pela quantidade de alunos participantes desta primeira etapa (8 no módulo III e 7 no módulo IV). Apresentaram-se dúvidas e dificuldades, principalmente em relação ao conceito de pronomes, bem como na escola em Mangaratiba. Ainda, na turma de módulo IV dessa escola houve um caso em que se confundiu o artigo definido com o pronome oblíquo. É preciso salientar que, nessas turmas, foi possível acompanhar o andamento dos exercícios diretamente no caderno de todos os alunos, fato que seria inviável nas turmas da escola de Mangaratiba, devido à necessidade de adaptação da atividade ao tempo disponível. Nas turmas da escola de Paracambi, o desenvolvimento da atividade também ocorreu em 4 tempos de aula em cada turma, sendo 2 tempos em um dia e 2 tempos em outro.

Ao concluir essa etapa, foi possível atingir parte do objetivo final estabelecido, que era o de fazer com que os alunos conseguissem dominar os conceitos de catáfora e anáfora (para as formas remissivas gramaticais) e de sinônimos e hipônimos/hiperônimos (para as formas remissivas lexicais). No entanto, por questões de adaptação ao tempo disponível, somente o

primeiro exercício, que explorava o uso de referenciação através de anáforas, foi trabalhado. Essa decisão de se trabalhar apenas um dos exercícios foi tomada a partir da experiência obtida já na primeira turma em que a mediação foi aplicada.

Os exercícios para esta etapa da mediação foram elaborados especialmente para esta pesquisa, visando o trabalho com o conteúdo de referenciação e prezando por uma estrutura mais simples, com exemplos estanques. A temática das frases foi a “política nacional”, já que a todo o momento a ideia desta mediação era não só trabalhar os conteúdos de natureza linguística, mas também suscitar o debate e o pensamento crítico acerca do que acontece na política de nosso país, aliando o conhecimento escolar à experiência cotidiana dos alunos. Segue o exercício aplicado:

1) Nas frases, identifique quando houver falhas de coesão e faça as modificações necessárias:

a) Os políticos no Brasil possuem muitos privilégios. A lei é feita para beneficiar eles.

b) Cria-se leis que são verdadeiros entraves burocráticos. A saída seria simplificar elas.

c) A corrupção é um dos principais problemas do Brasil, restando ao povo combater a corrupção.

d) O foro privilegiado, os altos salários e a imunidade parlamentar criam diferenças nos crimes cometidos por políticos. Precisamos lutar para liquidar eles.

e) Brasília está tomada pela corrupção. Precisamos acabá-la.

f) Fa-lo-ia se a lei permitisse?

g) Nossa Constituição não é respeitada. Vi-a ser elaborada.

4.2 Exibição do show de *stand-up*

A segunda etapa teve como objetivo apresentar para os estudantes participantes desta mediação o gênero *stand-up comedy* que, inclusive, era completamente desconhecido por alguns dos estudantes, principalmente aqueles de mais idade. O vídeo escolhido para ser exibido para os alunos foi o espetáculo intitulado *Politicamente Incorreto* (2010), do comediante Danilo Gentili, que possui 1 hora e 24 minutos de duração (aproximadamente) e aconteceu em um teatro da cidade de Brasília (DF), dias antes da eleição presidencial daquele ano. A temática principal do texto humorístico escolhido para ser exibido é a política nacional, evocada através de piadas que trazem como protagonistas os mais conhecidos e importantes políticos brasileiros.

Além de apresentar o gênero *stand-up comedy* para os estudantes, nesta etapa da mediação pedagógica, proporcionamos um momento de lazer e descontração para os alunos, quebrando um pouco a expectativa do ambiente escolar tradicional, já que para muitos o horário da aula, no período noturno, representa mais uma tarefa dentro de um dia já repleto de atividades laborais e afazeres domésticos.

Nas duas turmas da escola de Mangaratiba, através de acordo com a coordenação de turno e com os professores de outras disciplinas, a exibição do vídeo pôde acontecer simultaneamente para as turmas de módulo III e IV, otimizando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis na escola. Foram utilizados pouco mais de 3 tempos de aula para esta etapa. Após a exibição, os alunos foram dispensados. O vídeo havia sido pensado para ser exibido em *Datashow*, com o auxílio de uma caixa de som para possibilitar uma melhor experiência de áudio e vídeo para os alunos. No entanto, a falta de cabos compatíveis entre os equipamentos impossibilitou que a primeira opção fosse colocada em prática. A alternativa foi passar o conteúdo do computador para um *pendrive*, que foi colocado diretamente em uma TV de 42". Assim, a qualidade da exibição ficou um pouco comprometida, já que, para um público total de 43 alunos, dentro de um mesmo ambiente, os alto-falantes de uma televisão não

conseguem oferecer uma qualidade de som satisfatória. Tampouco o tamanho da tela de uma TV 42” possibilita que todos consigam assistir à imagem de forma confortável.

No decorrer da exibição, muitos alunos entraram após o início da exibição do vídeo e outros abandonaram a sala antes do fim da exibição. Os motivos para tal comportamento muito provavelmente se justificam, porque, como discutido sobre o perfil da turma, muitos chegam atrasados por conta do trabalho e em consequência da falta de transporte; outros saem da aula mais cedo pelo cansaço ou para não perderem o transporte. Levanto ainda uma outra possibilidade: o fato de muitos entenderem que a exibição de vídeos não se trata de uma aula propriamente dita. Verdade se faça dizer que em muitos casos é a própria escola que estimula essa mentalidade, já que costumeiramente vídeos são exibidos como “tampão” na falta da aula de alguma disciplina.

Sobre o fato de muitos dos alunos não terem assistido ao vídeo do início ao fim, o gênero *stand-up comedy* leva uma vantagem sobre diversos outros gêneros que costumam ser trabalhados em vídeos nas escolas, como os filmes e documentários, que precisam ser assistidos por completo para que sejam plenamente entendidos. No caso do texto de *stand-up comedy*, apesar de as piadas seguirem uma certa sequência cronológica no texto do humorista, é possível que o aluno tenha conseguido atingir as expectativas colocadas para esta etapa, mesmo tendo assistido a apenas um trecho do espetáculo, já que as características do gênero se fazem presentes o tempo todo e as piadas, em geral, necessitam de referenciais do próprio cotidiano dos estudantes.

Nas turmas da escola de Paracambi, não foi possível fazer acordo com os outros professores para a exibição do vídeo nas duas turmas de forma simultânea. O calendário de aulas das turmas da NEJA foi muito prejudicado e sofreu grandes alterações por conta da greve de professores ocorrida em 2016. Assim, alguns professores necessitavam dos tempos para aplicar atividades para composição de notas.

Desse modo, procedeu-se à exibição do vídeo nas turmas de módulo III e módulo IV em momentos distintos. Nessa escola, a questão dos recursos tecnológicos foi ainda mais complicada. Não havia *Datashow* disponível e a única televisão disponível era um modelo antigo que contava com um aparelho de DVD sem entrada USB. Assim, foi preciso exibir o vídeo para cada uma das turmas na tela de um *notebook* com tela de 14”. Como as turmas nessa escola são menores, essa possibilidade se mostrou viável. Em relação ao áudio, uma pequena caixa de som foi disponibilizada pela escola, fato que contribuiu bastante para uma melhora

das condições de exibição, já que o áudio, inclusive, acaba sendo a parte mais importante na apresentação de um comediante do *stand-up*.

Nessas turmas, não houve problemas quanto à presença dos estudantes na totalidade da exibição do vídeo. Exceto os faltosos da turma de módulo III, todos os estudantes se mantiveram em sala ao longo da exibição do espetáculo: oito na turma de módulo III e 7 alunos no módulo IV. A respeito do tempo de desenvolvimento desta etapa, nessas turmas, ela necessitou de 2 tempos em 2 dias diferentes, totalizando 4 tempos.

Na aplicação desta etapa da mediação nesta escola, surgiu um problema inusitado que levou a um rumo diferente esta pesquisa. Em princípio, comporiam esta dissertação os registros fotográficos obtidos ao longo das etapas e, também, os escritos na fase de produção. No entanto, houve a reclamação para a direção da escola acerca dos meus registros fotográficos. Apesar de, em um momento inicial, a direção da escola ter concordado com a aplicação e divulgação da mediação pedagógica, a mesma achou por bem revogar a autorização concedida após a reclamação de alguns dos alunos. Dessa forma, só foi possível continuar a desenvolver as etapas da mediação caso fosse firmado o compromisso de não divulgar as imagens obtidas, além de não realizar outros registros fotográficos em sala de aula.

É inegável que tal acontecimento negativo e inesperado acabou afetando um pouco os ânimos para o andamento desta pesquisa. No entanto, ainda que o ocorrido tenha frustrado parte daquilo que havia sido pensado para o trabalho, a própria ideia de revisão dos métodos, do planejamento inicial ao longo do desenvolvimento é um pressuposto abarcado pela teoria colaborativa de aprendizagem. Assim, algumas pretensões iniciais precisaram ser revistas para se garantir a continuidade da aplicação da mediação pedagógica.

4.3 Debate

Nesta etapa, após os alunos terem contato com o gênero discursivo *stand-up comedy*, a ideia era promover um debate, aproximando a temática do vídeo “política nacional” do conteúdo linguístico, que fora iniciado na primeira etapa. Neste momento, o debate seria orientado pelo professor, de modo que começasse com uma análise dos alunos sobre o que eles acharam do vídeo, se gostaram, se acharam reflexivo, engraçado, grosseiro (o texto apresentado aos alunos faz uso exagerado de linguagem vulgar). Tudo mais ou menos nessa ordem. Desse modo, a discussão recairia sobre a linguagem utilizada pelo humorista para

construir sentidos e gerar o efeito humor, dando espaço para que eu entrasse especificamente no mérito do uso de formas acusativas dentro do texto apresentado.

É notório que essa etapa só funcionaria para a finalidade a qual foi planejada se os trechos com os exemplos desejados fossem previamente selecionados. Assim se procedeu. Recortes do vídeo original foram feitos nos trechos de interesse para que pudessem ser exibidos no momento de promoção do debate. Aproveitando a experiência da etapa anterior, quando houve problemas em relação aos recursos disponibilizados pelas escolas, as ferramentas tecnológicas utilizadas em todas as turmas para a exibição dos trechos do vídeo foram um *notebook* com tela de 14” e uma caixa de som portátil.

Os trechos selecionados para serem reexibidos para os alunos durante esta etapa serão transcritos mais adiante. No entanto, entendemos que para o trabalho em sala, além da transcrição, existia a necessidade da exibição em vídeo novamente para preservar as características do gênero discursivo escolhido para esta mediação. Seguem os trechos escolhidos, que serviram para exemplificar no texto do humorista, respectivamente, o uso do SN (Sintagma Nominal), como em (1), o pronome nominativo **ele** (2), e a categoria vazia, o objeto nulo, em (3).

(1) Quem mais já presidiu o senado... Também já presidiu o senado **ACM_i**. Mas eu não vou citar **esse grande ícone_i**; porque ele já morreu e eu quero continuar vivo.

(2) Eles só ganham ouro, ouro e ouro. E outra, eles são mais que Jesus porque crucificaram Jesus na sexta-feira e domingo ele apareceu pra continuar o trabalho. Crucifica **um filho da puta_i**; desse na quarta, quero ver **ele_i**; aparecer na sexta pra trabalhar.

(3) Estou feliz de estar aqui em Brasília. Brasília... Todo mundo sabe, Brasília foi a

cidade que JK sonhou pra ser *a capital*; a capital da esperança. E o sonho dele virou realidade porque se passaram 50 anos e eu estou esperando aí. Foi JK que trouxe (cvi) pra Brasília. Sabe que Brasil já teve duas capitais antes, Salvador e Rio de Janeiro, e Brasília conseguiu reunir as duas capitais em uma só porque em Salvador ninguém trabalha e Rio de Janeiro está dominado por bandido.

Após serem apresentados os exemplos acima, o esperado era que os alunos retomassem os conceitos trabalhados na primeira etapa desta mediação, durante a aula expositiva. Desse modo, vendo como o conhecimento escolar pode estar presente dentro da prática cotidiana, mesmo em contextos menos formais.

Na escola de Mangaratiba, o debate foi promovido primeiramente na turma de módulo IV, com a presença de 25 alunos. Ao se propor a discussão sobre o vídeo, muitos alunos quiseram tomar a palavra e demonstrar suas impressões acerca do que assistiram. Em princípio, houve alguns problemas para conseguir organizar os turnos de fala, mas nada que prejudicasse o andamento do debate. A principal reclamação acerca do vídeo relaciona-se ao que eles consideraram um “excesso de palavrões”. Muitos se mostraram indiferentes a essa questão. Sobre a linguagem, antes da exibição dos trechos do vídeo selecionados para esta etapa, a discussão girou em torno do uso de palavrões.

Após serem apresentados os trechos selecionados do vídeo, nos quais o humorista faz uso de referenciação em formas acusativas, os alunos não identificaram, num primeiro momento, a relação dos trechos exibidos com o conteúdo teórico sobre referenciação. Somente depois da transcrição dos trechos, com a sinalização das formas de referenciação, eles mostraram ter entendido alguma relação entre o que foi trabalhado na aula teórica da primeira etapa e o conteúdo do vídeo de *stand-up comedy*.

Já na turma de módulo III, estiveram presentes nesta etapa da mediação, 26 alunos e a etapa pôde ser desenvolvida em dois tempos de aula, bem como na turma de módulo IV. O debate primeiramente se deu a respeito do fato de os alunos terem gostado ou não do vídeo, de terem achado engraçado, crítico, entre outras possibilidades. Nesta turma, uma das falas que

se destacou no debate sobre a temática foi a de um aluno, na faixa etária acima dos 40 anos, que afirmou que a crise do país é ética e a saída exige decência. Quanto às questões linguísticas foi a de uma aluna, da faixa etária dos 30 anos, que alegou achar aquele tipo de humor muito agressivo, o que fazia com que, para ela, o texto não tivesse a mínima graça. Não houve outros alunos que pedissem o turno de fala para corroborar o que foi dito por essa aluna. No entanto, acredito que mais alunos partilhem dessa opinião, mas a não manifestação indica um perfil passivo do estudante ante aquilo que o incomoda, por não querer se comprometer, se expor ou por se sentir de certa forma coagido.

Na escola de Paracambi, nas duas turmas, o debate foi desenvolvido em dois tempos de aula e contou com a participação de 10 alunos no módulo III e 7 alunos no módulo IV. Na turma do módulo III, o debate foi pouco produtivo. Pela pouca quantidade de alunos, quando os disparadores do debate eram colocados, eles se entreolhavam, como que esperando que o outro tomasse a palavra. É possível inferir que os motivos para essa postura possam partir da mesma natureza dos que foram levantados para a turma da escola de Mangaratiba por último descrita. Quanto às opiniões sobre o vídeo, os alunos se limitaram a dizer que gostaram sem apresentar justificativas relevantes. Quando apresentados os exemplos de piadas que faziam usos de estratégias de referência em formas acusativas, do mesmo modo que nas experiências anteriores, só foi possível perceber a associação do conteúdo teórico com o que foi apresentado no vídeo a partir da transcrição.

No módulo IV, apesar de ser a menor turma em que esta mediação foi aplicada, o debate se mostrou mais produtivo quanto às impressões acerca do vídeo. Praticamente todos os alunos pediram a voz para comentar o que acharam sobre o conteúdo do espetáculo e, de maneira geral, falaram que concordavam com a postura do humorista de descrença na política nacional. Um ponto levantado por uma das alunas que chamou a atenção foi o de associação da situação caótica da política brasileira com a má estrutura oferecida para a educação pública. Quando foi direcionado o debate para as questões linguísticas, bem como em outros momentos, os alunos focaram na crítica sobre o uso de termos vulgares. Nessa turma, com o número reduzido, o debate pôde seguir de forma mais aprofundada, sendo utilizados, por isso, outros provocadores nesse debate. Por exemplo, quando começaram os questionamentos sobre o uso de “palavrões” por parte do humorista, foi levantado o questionamento para os alunos, se os mesmos não usavam termos vulgares. A maioria assumiu que costuma usar com frequência. A totalidade dos alunos afirmou que, a depender do momento, faz esse uso. O dado relevante acerca desse

ponto do debate consiste na demonstração da consciência que os alunos possuem sobre o uso de uma linguagem mais ou menos formal a depender do contexto.

Quando foram apresentados os exemplos em vídeo do uso de referenciação em formas acusativas, apesar de o debate ter se desenvolvido com mais participação dos alunos, se compararmos com o debate ocorrido nas outras turmas, igualmente não houve manifestação de percepção quanto ao conteúdo estar associado à aula teórica da primeira etapa desta mediação. Assim, também foi necessária a apresentação da transcrição dos trechos para que os alunos fizessem a associação.

4.4 Produção da redação escolar

Dando sequência à quarta etapa da mediação pedagógica, foi o momento de solicitar aos alunos que produzissem um texto, pertencente ao gênero discursivo redação escolar, de natureza argumentativa, em que discutissem um tema constante em uma proposta, produzida especialmente para compor este trabalho e que consta, na íntegra, no anexo 2. O tema escolhido foi “Corrupção no Congresso Nacional: reflexo da sociedade brasileira?”.

Os alunos foram orientados a produzir textos em que emitissem sua opinião sobre a questão levantada pelo tema. Inicialmente, a ideia era formalizar um pouco mais a proposta para que os alunos produzissem um texto dissertativo-argumentativo, respeitando as regras convencionais para o gênero. No entanto, ao longo do trabalho, consideramos que o uso de tal terminologia era desnecessário e poderia trazer confusão, demandando tempo para explicação desse conteúdo. Outra orientação dada aos alunos foi para que os alunos não utilizassem identificação nas folhas, visando o acontecimento da próxima atividade desta mediação.

Nas turmas da escola de Mangaratiba, participaram desta etapa 31 alunos do módulo III e 25 do módulo IV. Foi a etapa da mediação que contou com o maior número de participantes, porque mesmo alguns dos alunos que não participaram das demais atividades se mostraram interessados em produzir o texto. Como foi um caso omissivo no planejamento dessa etapa, não houve oposição quanto ao fato de receber posteriormente essas produções.

A proposta foi elaborada e contou com o apoio da escola para sua aplicação, já que foram disponibilizadas as folhas A4 e cópias necessárias para que todos os alunos pudessem desenvolver suas produções em um material próprio para aquele fim. Por mais que tal fato possa não ter implicação direta na qualidade do texto produzido pelos alunos, ter a proposta

impressa e folha de redação formaliza a atividade e parece estimular uma seriedade maior na participação do aluno. Inclusive, atribuímos a esse fato o desejo daqueles que não estavam presentes na aula em produzir seus textos, já que ao receberem a “folhinha”, como eles costumemente chamam as atividades, e poderem também produzir seus textos, sentem-se mais integrados ao ambiente escolar. Indiretamente, atingimos mais um dos objetivos dentro da proposta de mediação colaborativa.

Ainda sobre as turmas da escola de Mangaratiba, no módulo IV, a produção se deu no mesmo dia do debate (etapa anterior) e teve a duração de dois tempos de aula, apesar de a variação de tempo, o que cada aluno levou para produzir os seus textos, mostrou-se significativa. Por parte de alguns, houve pouco interesse em escrever a redação, o que os levou a entregarem em pouco tempo suas produções. Outros, dedicaram-se à produção até o apagar das luzes (literalmente).

No módulo III, esta etapa também se deu modo bastante semelhante ao que aconteceu na turma de módulo IV. A atividade foi desenvolvida em dois tempos de aula em momento posterior ao debate, e também contou com uma grande variação de tempo que cada aluno utilizou para produzir seu texto.

Na escola de Mangaratiba, acreditávamos que a possibilidade de desenvolver a etapa de produção logo após o debate poderia ter ajudado a tornar os textos mais ricos em conteúdo e mais relacionados aos pontos e exemplos citados durante a discussão. No entanto, pouco se notou em questão de diferença de qualidade nos textos.

Nas turmas da escola de Paracambi, contamos com a participação de todos os 17 alunos pertencentes aos módulos III e IV. Diferente do que aconteceu na escola de Mangaratiba, na de Paracambi, a etapa de produção dos textos não ocorreu no mesmo dia do debate, mas em momento posterior. Assim, foi preciso reavaliar o planejamento desta etapa, adotando uma estratégia diferente, com a retomada das discussões sobre o tema das aulas. Desse modo, aproveitamos a leitura dos textos da coletânea constantes na proposta para iniciar o debate.

Entretanto, só houve a possibilidade de adotarmos tal estratégia, porque havia sobras do material disponibilizado pela escola de Mangaratiba. A alegação por parte da direção da escola foi que as folhas e cópias só poderiam ser fornecidas para as provas bimestrais. Desse modo, alguns alunos, para os quais não houve material suficiente, tiveram que fazer uso de folhas de seus próprios cadernos para produzirem seus textos.

Na turma de módulo III, mais uma vez, o debate não se mostrou uma atividade tão empolgante. No entanto, para tentar estimular a participação desses alunos, solicitou-se a leitura dos textos da coletânea em voz alta. Em alguns momentos, as leituras eram

interrompidas para que perguntas fossem feitas e dessem a possibilidade de o aluno colocar sua opinião para os demais colegas. Em certa medida, esse procedimento alcançou êxito. Uma afirmação que chamou a atenção pelo seu teor crítico e categórico foi a de um aluno, homem, em torno de 25 anos, que afirmou ser a sociedade corrupta, em que “todo mundo rouba, basta ter condição para roubar.”

Já na turma de módulo IV, os alunos mais uma vez se mostraram mais participativos. Utilizamos a mesma estratégia de retomar o debate através das leituras dos textos constantes na proposta de redação. Assim, em alguns pontos escolhidos do texto, perguntas como “de onde os políticos saem? Eram feitas para estimular o debate com os alunos. Em tempo, é preciso considerar que essas perguntas eram improvisadas ao longo da leitura, não tendo sido previamente pensadas e não puderam ser registradas em sua íntegra, para não prejudicar a fluidez do debate. Descartou-se a opção de gravar o debate devido ao compromisso firmado com a direção da escola após o problema já relatado neste mesmo capítulo. Nas discussões, a afirmação que mais chamou a atenção foi a de uma aluna, de 30 anos aproximadamente, que afirmou que a corrupção no Brasil teria começado com Cabral, pelo que ele supostamente havia feito com os índios à época do descobrimento. Tal manifestação revela que a aluna pôde recorrer a um conhecimento interdisciplinar ao longo dessa etapa da mediação. Curiosamente, nessa turma, os alunos aguardaram em sala até que todos tivessem entregue os textos. Essa turma, como já dito, é concluinte do curso NEJA e, devido ao número reduzido de alunos e por estudarem juntos ao longo de toda a trajetória do curso, mostram uma integração maior em relação às outras turmas.

Ao fim dessa etapa, os textos foram recolhidos pelo professor-pesquisador para prosseguimento da próxima etapa da mediação. Apesar de não ter sido algo previsto no planejamento inicial, observamos alguns detalhes em parte do material produzido. Alguns detalhes chamam a atenção, como o fato de, apesar do pedido para que não se identificassem, a maioria dos textos contava com a identificação dos alunos. Tal fato ocorreu tanto nas redações produzidas na escola de Mangaratiba quanto naqueles produzidos na de Paracambi. Uma das possibilidades que justifica tal atitude, supomos, é a de que o aluno queria ratificar sua presença no desenvolvimento da atividade, muito também por conta de questões relacionadas à avaliação.

4.5 Discussão coletiva da produção

Na última etapa planejada para a mediação, a ideia era promover um novo debate que conseguisse deixar claro para o aluno como o conhecimento teórico adquirido nas aulas de língua portuguesa reflete na forma como ele se expressa e coloca sua opinião sobre o que circunda o seu cotidiano. Desse modo, os textos que haviam sido produzidos na etapa anterior foram distribuídos entre os alunos que tinham, em princípio, duas tarefas:

a) Fazer a leitura do texto de seu colega, tomando contato com a opinião alheia, o que tem como objetivo estimular o compartilhamento de ideias e o respeito mútuo;

b) Identificar complementos dos verbos que retomam expressões citadas anteriormente no texto lido.

Após essas ações, em um novo debate, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar suas descobertas à turma, quando discutíamos as opiniões e a forma como elas, linguisticamente, haviam sido apresentadas. Se com clareza ou se havia gerado ambiguidade ou algum outro tipo de ruído no discurso.

Foi considerada a possibilidade de se trocar os textos entre turmas, ou mesmo misturar o de todos os participantes da mediação didática para o desenvolvimento dessa etapa. Entretanto, se uma das ideias era justamente promover o respeito às ideias, era preciso, inclusive, dar a possibilidade de os autores das opiniões fazerem a defesa de seus pontos de vista. Assim, os textos produzidos em cada módulo somente foram trabalhados na mesma escola e na mesma turma.

No que concerne às ilustrações e exemplos, a apresentação dos resultados neste capítulo ficará um pouco diferente daquilo que se imaginava no planejamento inicial, pois, por questões éticas, e como foi acordado com a direção da escola de Paracambi, não serão compartilhadas imagens dos textos produzidos pelos alunos da escola em questão. Assim, os exemplos que serão mostrados nesta seção foram todos produzidos por alunos da escola de Mangaratiba.

Na turma de módulo III da escola de Mangaratiba, participaram dessa etapa da atividade apenas 15 alunos. O número reduzido explica-se pela época em que ela ocorreu, em período próximo das avaliações bimestrais que, nessa escola, tradicionalmente, dão-se na forma de trabalhos para casa. Assim, alguns dos textos produzidos pelos alunos dessa turma não foram utilizados durante o desenvolvimento desta atividade. A atividade ocupou os 4 tempos de aula de língua portuguesa daquele dia.

Os comandos “a” e “b” descritos no início desta seção foram colocados no quadro e foi pedido para, de posse do texto, eles os seguissem. Após alguns minutos, os alunos já começavam a se apresentar na mesa do professor-pesquisador com algumas dúvidas. No geral, o que se percebeu foi que os alunos desta turma se prenderam muito ao pronome “ele” e sua variação no plural “eles”, alocado em qualquer posição na frase. Nos exemplos a seguir, é possível observar o destaque do pronome feito pelos alunos mesmo em posições em que o pronome não está em posição anafórica.

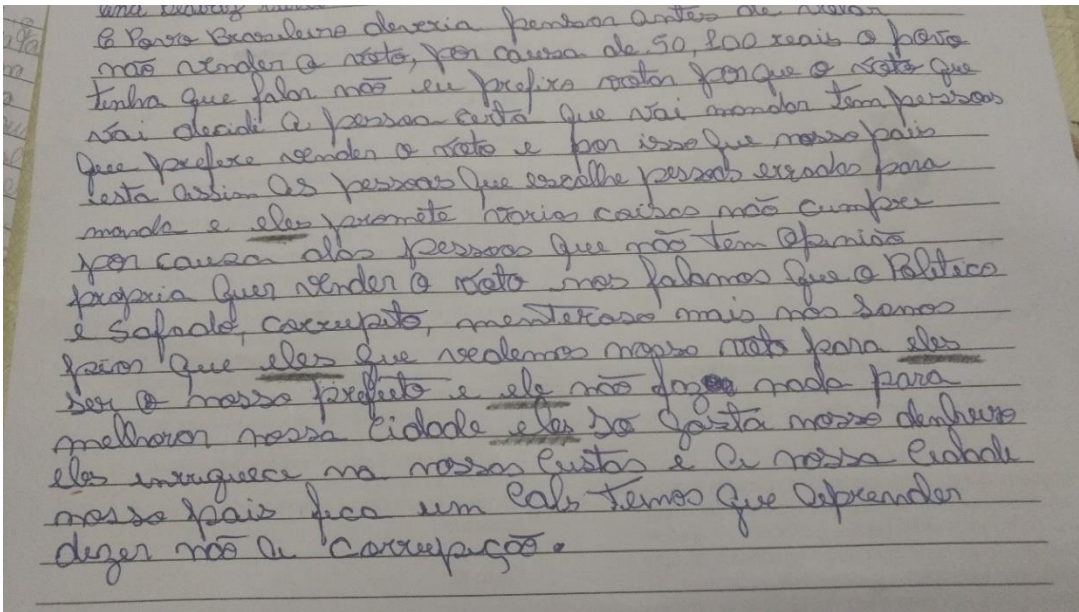


Figura 9: Texto com marcações produzido por aluno do módulo III na escola de Mangaratiba.

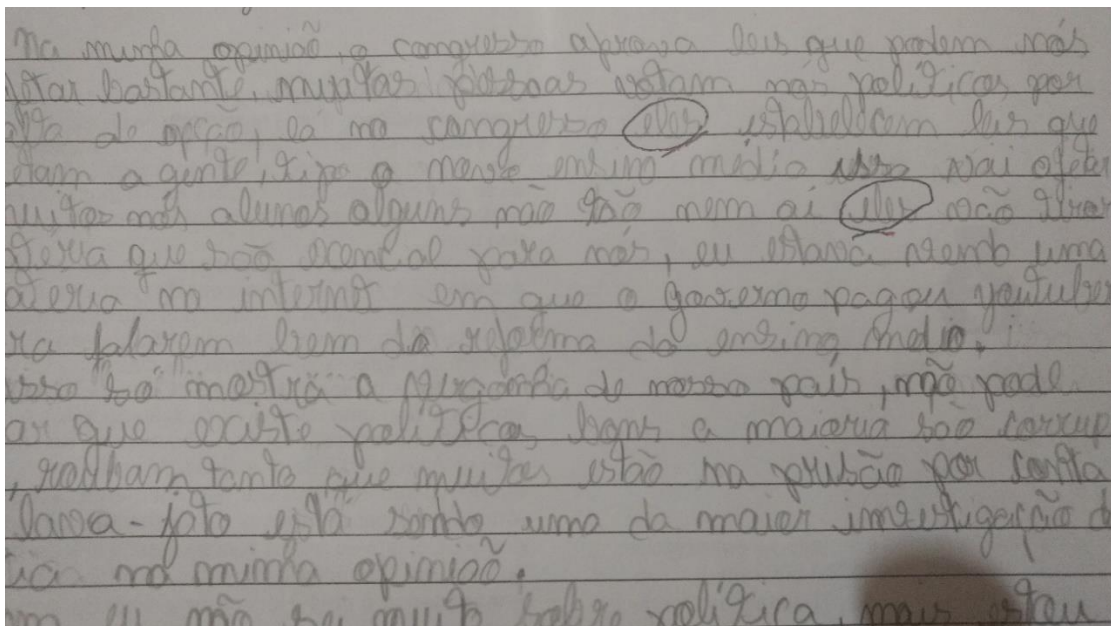


Figura 10: Texto com marcações produzido por aluno do módulo III na escola de Mangaratiba.

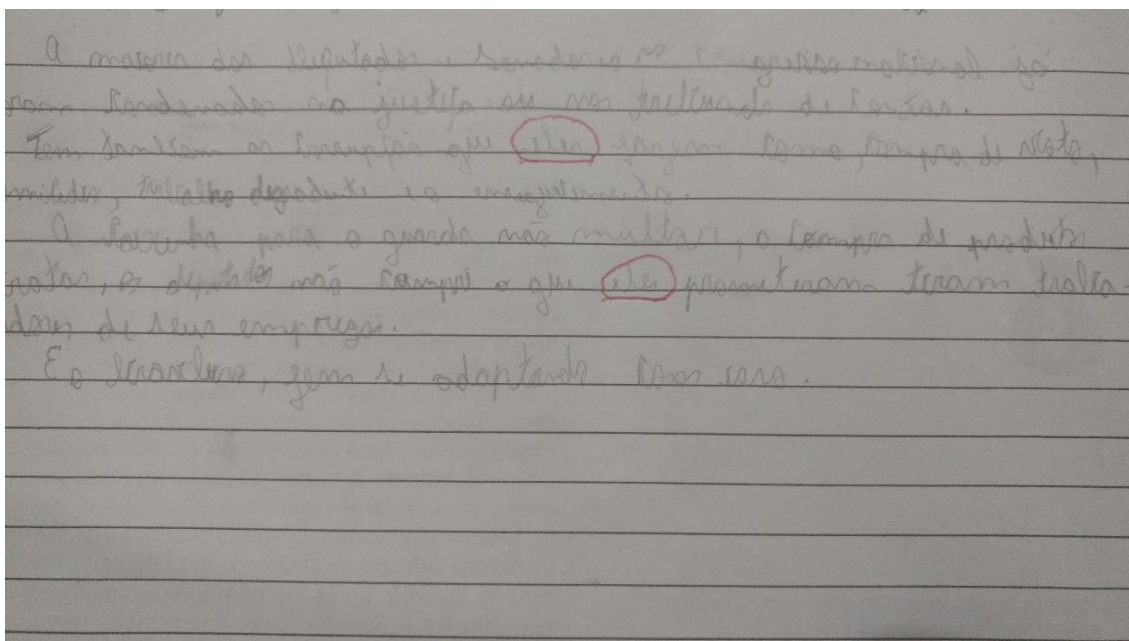


Figura 11: Texto com marcações produzido por aluno do módulo III na escola de Mangaratiba.

Acima, as figuras mostram exemplos de como a maioria dos alunos do módulo III procedeu à identificação das estratégias de retomada de elementos já citados no texto. Procurando apenas pelo pronome “eles” em posição de sujeito e não de complemento. Acreditamos que tal fato se deu, porque a atividade, apesar de individual, não previa que os estudantes não pudessem conversar ou compartilhar informações. Assim, na medida em que um aluno decidiu realizar o trabalho dessa forma, os outros o seguiram. Mas há outra explicação: eles apreenderam a noção de retomada de elementos, mas não a de complemento do verbo em posição anafórica. Como visto no capítulo sobre referenciação, os estudos linguísticos voltam-se, quase sempre, para a análise de estruturas subjetivas e não completivas, talvez por ser um contexto mais claro de retomada e mais frequente nos textos seja na oralidade, seja na escrita. Na turma em questão, o único caso em que um aluno conseguiu identificar corretamente o uso de uma estratégia de referenciação em posição anafórica está exemplificado na figura a seguir:

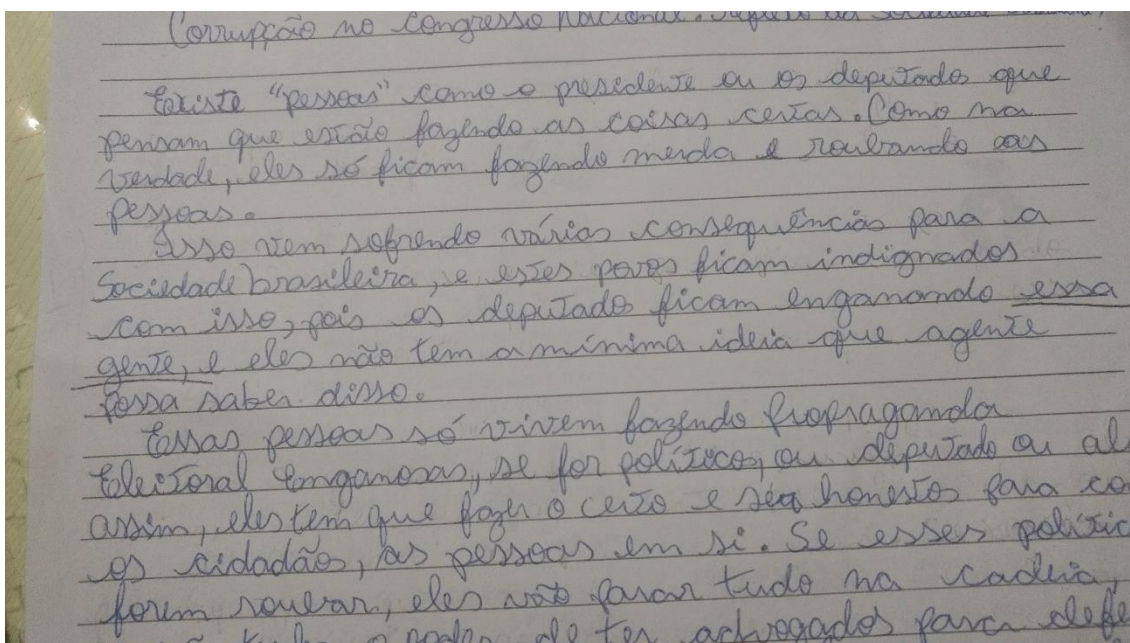


Figura 12: Texto com marcações produzido por aluno do módulo III na escola de Mangaratiba.

No destaque da figura acima, o aluno identificou que o SN “essa gente”, em posição anafórica, retoma o referente “sociedade brasileira”. Ao ser questionado sobre a clareza na utilização dessa estratégia pelo colega produtor do texto, ele disse ter conseguido entender a ideia de forma completa. A seguir, foi questionado sobre o conteúdo. Perguntou-se se ele concordava ou não com a opinião do amigo. O aluno que fez a identificação do uso da estratégia de referência sinalizou de forma positiva, complementando que no Congresso Nacional as decisões não são tomadas de formas claras para a população.

De um modo geral, acerca das sinalizações feitas pelos alunos, apenas a da figura 12, acima, conseguiu alcançar o objetivo “b”. No entanto, no planejamento da atividade, já imaginávamos que seriam poucos aqueles que conseguiriam identificar plenamente o uso de estratégias de referência. No entanto, mesmo esse único exemplo pôde ser compartilhado por toda a turma.

No módulo IV da escola de Mangaratiba, esta etapa da mediação pedagógica contou com a participação de 19 alunos, número um pouco reduzido para esta turma em relação às outras etapas provavelmente pelo mesmo fato que levou à redução do número de estudantes na turma de módulo III, a proximidade do período de avaliações bimestrais. Nesta turma, também foram utilizados 4 tempos para a conclusão desta etapa.

De posse dos textos dos alunos, foram distribuídos para a turma de forma aleatória. Bem como no módulo III, alguns textos ficaram sobrando e não foram considerados para a

realização desta etapa. Assim, com os comandos “a” e “b” no quadro, os alunos foram instruídos a iniciar a leitura e procurar identificar as estratégias de referenciação em formas de complemento dos verbos.

Do mesmo modo que havia ocorrido na turma de módulo III, muitos alunos procuraram o professor pesquisador para dirimir dúvidas. No entanto, apesar de tentar elucidar alguns pontos, a ideia era que eles tentassem realizar as tarefas propostas da forma mais autônoma possível. Como aconteceu na outra turma, o que muitos fizeram na busca pelas estratégias de referenciação foi identificar a presença do pronome “ele” e sua variação no plural, não importando a posição na frase, como mostram as figuras a seguir:

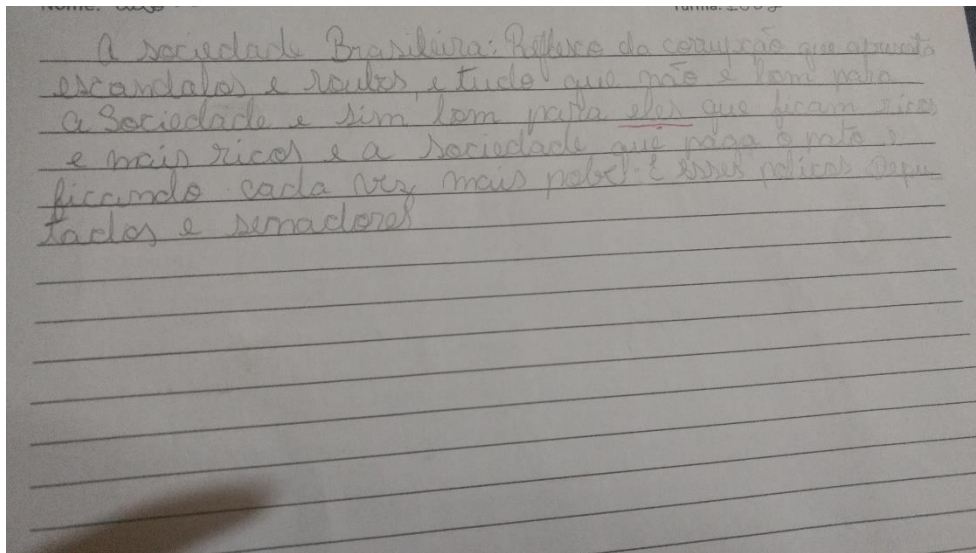


Figura 13: Texto com marcações produzido por aluno do módulo IV na escola de Mangaratiba.

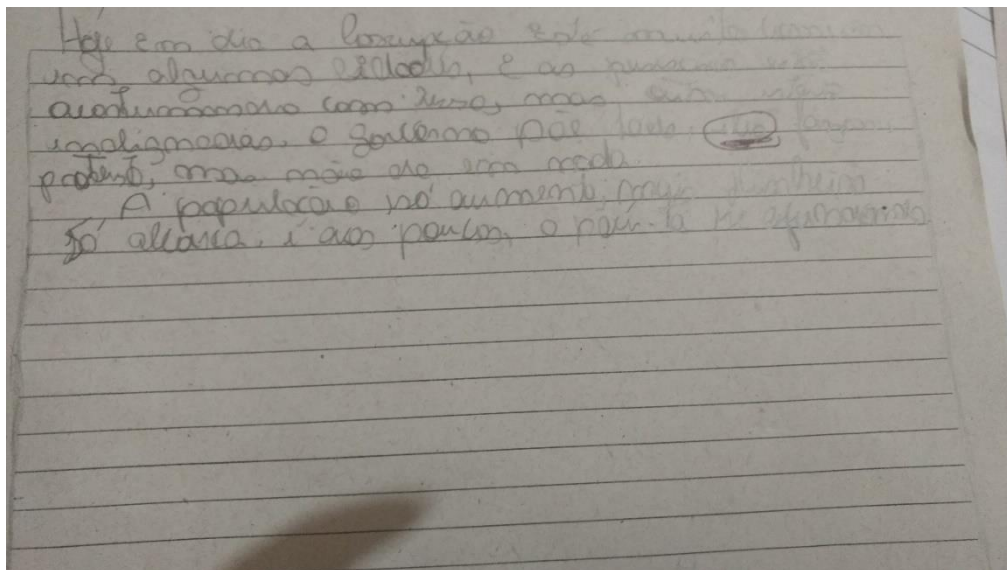


Figura 14: Texto com marcações produzido por aluno do módulo IV na escola de Mangaratiba.

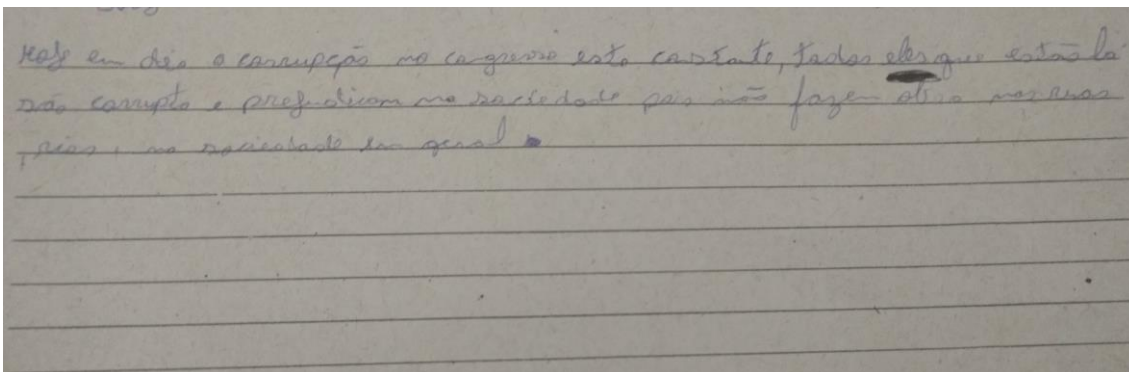


Figura 15: Texto com marcações produzido por aluno do módulo IV na escola de Mangaratiba.

Nesta turma, houve um caso em que um dos alunos conseguiu identificar o uso da estratégia de referência anafórica por meio de clíticos. A propósito, esse foi único caso de texto em que se observou a utilização de um clítico na produção dos textos, entre todas as turmas, tanto nas da escola de Mangaratiba quanto nas de Paracambi. No mesmo texto, duas ocorrências foram registradas. Segue a figura a seguir

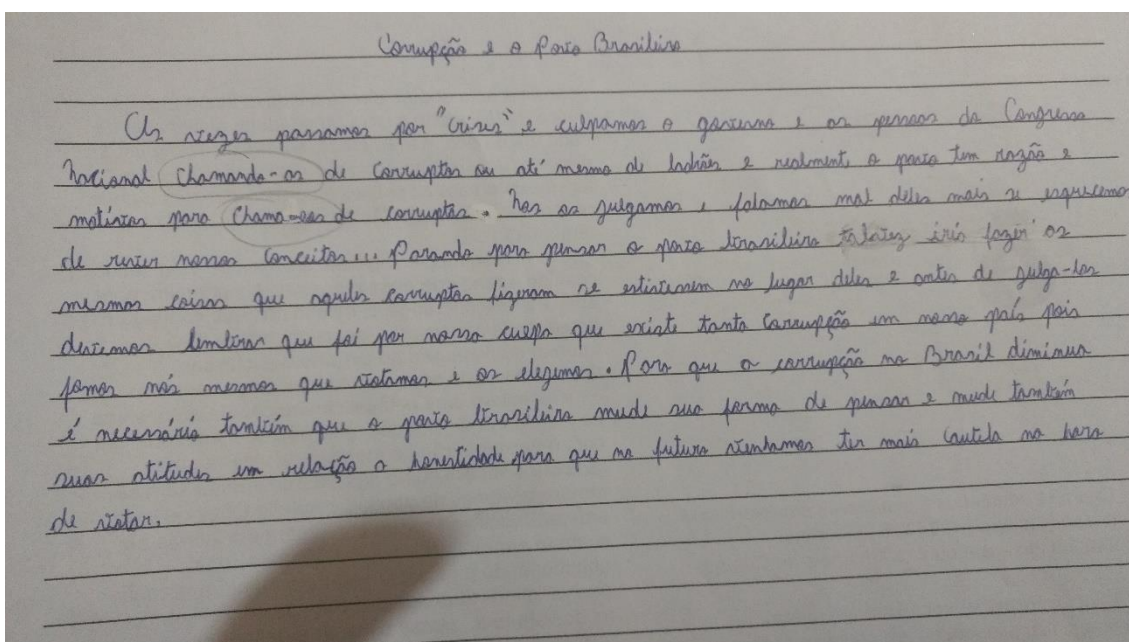


Figura 16: Texto com marcações produzido por aluno do módulo IV na escola de Mangaratiba.

Ao ser questionado sobre o que ele achou da forma como o colega utilizou as estratégias de referência, o aluno que fez a identificação do uso dos clíticos disse que o texto estava "muito bem escrito" e que não havia qualquer problema para o entendimento. Quando

questionado acerca do que achava da opinião emitida pelo colega, ele disse concordar plenamente já que os casos de corrupção no Congresso são comuns e amplamente divulgados pela mídia.

Assim como aconteceu durante a aplicação desta etapa na turma de módulo III, no módulo IV, apenas um aluno conseguiu atingir o objetivo da tarefa “b”. O exemplo de referenciação encontrado pelo aluno foi compartilhado com seus colegas, possibilitando mostrar como o conteúdo aprendido por eles na aula teórica da primeira etapa pode fazer parte do cotidiano deles, mesmo que de forma inconsciente.

Nas turmas da escola de Paracambi, esta etapa da aplicação da mediação pedagógica contou com a participação de 9 estudantes do módulo III e de 7 estudantes do módulo IV. Foram utilizados apenas dois tempos de aula para o desenvolvimento das atividades em cada uma das turmas.

Na turma de módulo III, os textos produzidos na aula anterior foram distribuídos de forma aleatória. Sendo que apenas um sobrou, não sendo utilizado nesta etapa. Uma peculiaridade nessa turma foi o fato de que, em dois casos, na redistribuição, o estudante pegou o seu próprio texto. Para resolver tal impasse, foi pedido para que os dois estudantes trocassem as folhas. Após os comandos serem colocados no quadro, os estudantes começaram a executar as tarefas. Os alunos concluíram a tarefa com mais rapidez do que os da escola de Mangaratiba. Acerca disso, cabe descrever, dos 9 alunos presentes, 6 disseram não ter encontrado qualquer estratégia de referenciação. Os outros 3 sinalizaram as formas pronominais “lhe”, “elas” e “esses”, uma ocorrência em cada texto. Não há possibilidade de apresentarmos a ilustração desses registros, porque, como aqui já descrito, foi combinado com a direção da escola que nenhum material produzido pelos alunos seria divulgado.

No debate sobre as questões linguísticas, as respostas sobre os usos destacados, ainda que não contemplassem o objetivo “b”, restringiram-se a dizer que era possível entender com clareza aquilo que o colega escreveu. No debate sobre o conteúdo opinativo, também não houve qualquer contestação ou aparte nas opiniões apresentadas pelos colegas.

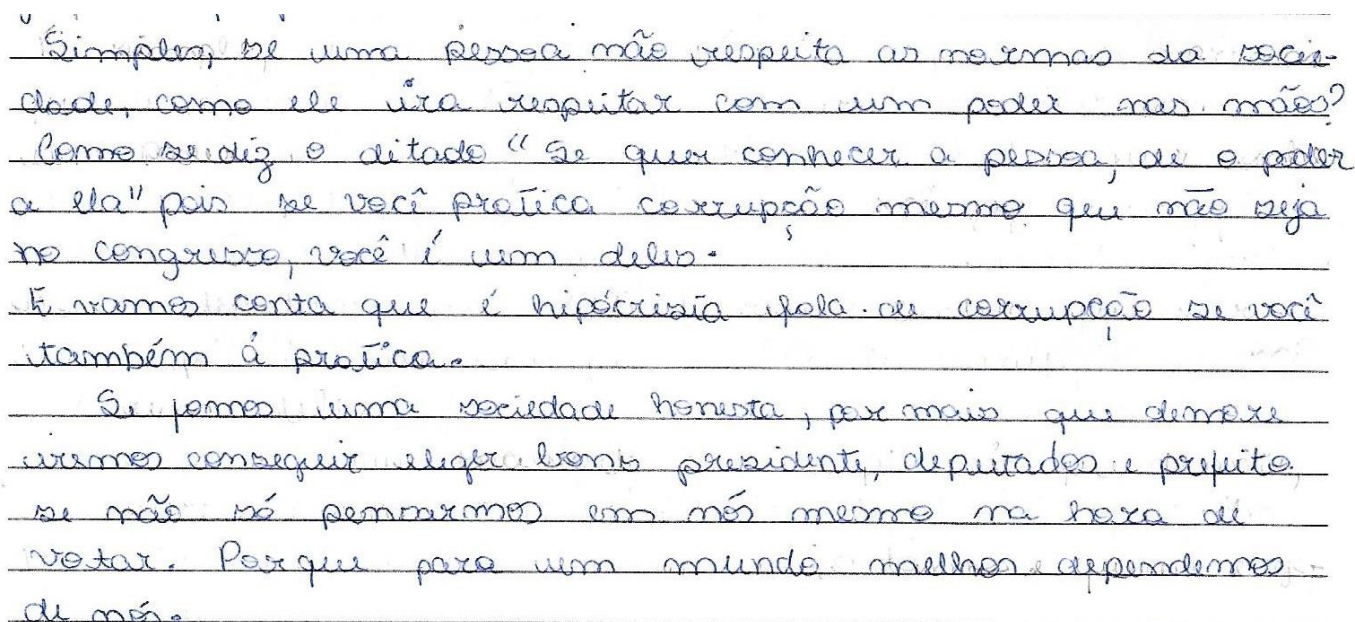
Na turma de módulo IV, do colégio de Paracambi, como ocorreu em todas as outras turmas participantes desta mediação, os comandos foram colocados no quadro e os alunos prontamente se dispuseram a realizar as tarefas. Tão logo, os alunos disseram ter terminado e, então, passamos para as análises dos elementos identificados pelos estudantes. Nesta turma, 5 dos alunos alegaram não ter encontrado qualquer ocorrência de estratégias de referenciação em formas acusativas. Já os outros dois identificaram e marcaram o uso do pronome “nos” e o outro do pronome “lhe”, além de ter sinalizado uma ocorrência de indeterminação do sujeito

(“pode-se”). Tal acontecimento, acreditamos, justifica-se pelo caso de o aluno ter se prendido ao uso do hífen. Pelos motivos já descritos anteriormente, não serão apresentados os registros do material.

No debate sobre as construções linguísticas, nada houve a se acrescentar, além de se referendar a escrita do colega. Sobre o debate de conteúdo, a participação não foi tão efetiva quanto nas etapas anteriores, do debate propriamente dito e da produção textual, em que houve um momento inicial de discussão da temática.

4.6 Para além da mediação

Embora, no planejamento inicial das atividades, não tenha sido prevista uma análise, desenvolvida pelo professor-pesquisador, das ocorrências do objeto direto anafórico nas produções do aluno, resolvemos aproveitar as redações geradas por esta proposta para verificar como tal categoria linguística se realiza nesses textos. Desse modo, destacamos algumas ocorrências que nos chamaram a atenção.



Simples, se uma pessoa não respeita as normas da sociedade, como ele vai respeitar com um poder nas mãos? Como diz o ditado "Se quer conhecer a pessoa, ve o poder a ela" pois se você pratica corrupção mesmo que não seja no contexto, você é um delin-
 E vamos conta que é hipocrisia. ou corrupção se você também a pratica.
 Se temos uma sociedade honesta, por mais que demore vamos conseguir eleger bons presidentes, deputados e profite, se não só pensarmos em nós mesmo na hora de votar. Porque para um mundo melhor dependemos de nós.

Figura 17: Trecho de um texto produzido por aluno da escola de Mangaratiba.

Na figura 17, destacamos o uso do pronome obliquo a em a pratica, que retoma corrupção:

"Como se diz o ditado 'se quer conhecer a pessoa, de o poder a ela' pois se você pratica corrupção mesmo que não seja no congresso, você é um deles. E vamos conta que é hipocrisia fala de corrupção se você também a pratica."

Essa ocorrência chama a atenção por dois motivos: primeiro, porque se trata do uso de um clítico acusativo, variante menos usada pelo brasileiro, conforme mostramos anteriormente; segundo, porque tal forma se realizou de acordo com as recomendações da Gramática tradicional, o que sinaliza a preocupação de o aluno buscar estruturas utilizadas em eventos de +letramento, evidenciando a compreensão do trabalho desenvolvido pelo professor-pesquisador nesta mediação.

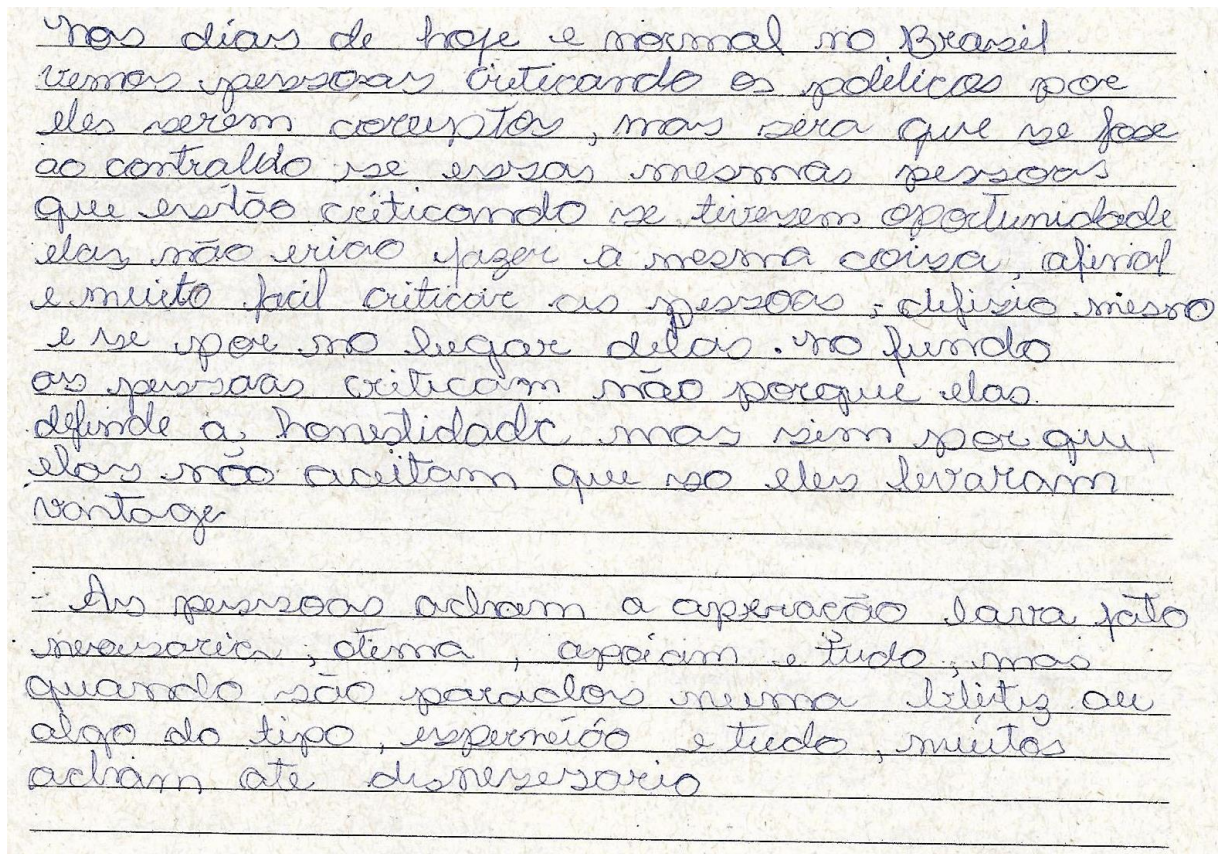


Figura 18: Texto com marcações produzido por aluno do módulo III na escola de Mangaratiba.

Na figura 18, destacamos duas ocorrências de objeto direto nulo:

"Nos dias de hoje e normal no Brasil vemos pessoas criticando os políticos por eles serem corruptos, mas sera que se fosse ao contrario se essas mesmas pessoas que estão criticando(_)

se tivessem oportunidade elas não iriao fazer a mesma coisa (...) As pessoas acham a operação lava jato necessária...muitas acham até desnecessario."

Nesse trecho, o OD nulo em "criticando_" retoma o complemento "os politicos", evidenciando o uso dessa variante pelo aluno. Observa-se que a anáfora zero acompanha o mesmo verbo da estrutura-âncora "criticando", mecanismo que ocorre também em "muitos acham_até desnecessario", em que o objeto direto nulo retoma " a operação lava jato", complemento de "acham". Essa relação anafórica estabelecida pelo objeto nulo realizado ao lado do mesmo verbo que acompanha seu referente poderia sugerir um contexto favorável a essa estratégia, mas tal relação não ocorre em "apoiam__", no trecho a seguir, em que o referente-âncora "a operação lava-jato" complementa a forma verbal "acham" e não "apoiam", sugerindo, pois, que outros contextos também possam favorecer o uso da anáfora zero em posição do objeto direto.

Se considerarmos o modelo engessado da prescrição gramatical, todos esses complementos vazios deveriam ser preenchidos com pronomes tradicionalmente acusativos (oblíquos). Em tempo, é importante considerar o esvaziamento da categoria como um recurso linguístico que promove a naturalidade da frase e que, em determinados contextos, tem a possibilidade de figurar em registros formais da linguagem.

A corrupção que existe nos governos brasileiros é um sistema corrupto extremo, não sei se é o país mais corrupto mas se não for já estamos quase chegando lá. Podemos dizer que por conta da corrupção mesmo países centíamha sendo considerados um país de 3º mundo, talvez muitos países conseguem acabar com essa corrupção, devido ao fato da mesma sociedade gostar de levar vantagens, não digo que todos são iguais mas muitos possuem esse pitinho.

3º mundo, talvez muitos países conseguem acabar com essa corrupção, devido ao fato da mesma sociedade gostar de levar vantagens, não digo que todos são iguais mas muitos possuem esse pitinho.

Figura 19: Texto com marcações produzido por aluno do módulo III na escola de Mangaratiba.

No trecho acima, verificamos o uso de uma estratégia de referenciação por meio da variante SN da categoria de acusativo anafórico

"(...) talvez nunca iremos conseguir acabar com essa corrupção, devido ao fato da nossa sociedade gostar de levar vantagens, não digo que todos são iguais mas muitos possuem esse jeitinho."

O OD anafórico: "esse jeitinho" (variante Sintagma Nominal) retoma a oração completiva "da nossa sociedade gostar de levar vantagens" - estratégia de referenciação que sumariza a informação contida nessa oração. A importância da variante SN para o efeito de sentido é que nenhuma escolha lexical se faz isenta de posicionamento. Trata-se de uma escolha ideológica do enunciador a partir do seu conhecimento de mundo. Assim, compreende-se que o "jeitinho brasileiro" é traduzido no hábito de "levar vantagens".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com o Ensino de Jovens e Adultos é uma tarefa desafiadora devido às diversas dificuldades que se colocam e são mais acentuadas nessa modalidade de ensino. Essas dificuldades encontradas no perfil desse público, tais como a falta de tempo do aluno para se dedicar aos estudos devido ao trabalho ou outras atividades domésticas realizadas ao longo do dia, o próprio cansaço físico no momento das aulas e, ainda, o tempo de afastamento da última experiência escolar, fazem com que o professor tenha que utilizar estratégias diferentes das usuais para conseguir atrair o interesse do aluno e fazer com que ele se sinta integrado ao ambiente escolar.

Os dados obtidos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, no que diz respeito aos resultados linguísticos, são modestos. Entretanto, não chegam a ser um fato surpreendente dentro das expectativas iniciais devido ao próprio perfil dos estudantes participantes desta mediação. Outrossim, o desenvolvimento das etapas trouxe à baila relevantes aspectos a serem discutidos.

Em primeiro lugar, é preciso ressaltar as vantagens de um modelo de ensino colaborativo, como o que aqui foi trabalhado, colocando o aluno como sujeito de seu aprendizado, em constante interação com todos os outros integrantes do jogo da educação, o que possibilita que ele vivencie as mais diversas situações de comunicação. O que foi feito ao longo da aplicação desta proposta corrobora a ideia de que o professor não deve restringir seus objetivos em sala de aula a apenas ensinar e transmitir informações, mas sim incentivar seu aluno a ser crítico diante do mundo e um sujeito atuante na construção do conhecimento.

Entre algumas conclusões às quais pudemos chegar, está o fato de que a escola precisa voltar seus olhos mais para o aspecto qualitativo do ensino e menos para o quantitativo. Ao longo do desenvolvimento das etapas, foi possível perceber que grande parte das expectativas dos alunos estava voltada para a valorização das atividades em termos de nota e avaliação. De certo, as obrigações burocráticas de se apresentar a educação em números e a cultura da nota disseminada pelos diversos atores do ambiente escolar faz com que o conhecimento ali trabalhado fique amarrado a apenas aquele ambiente e a uma única finalidade, que é a avaliação.

Ainda sobre esse aspecto, a escola pública proporciona uma estrutura tecnológica muito precária para dar suporte às aulas. Há problemas para se conseguir algo trivial como folhas e cópias. O que se percebe é que, nesse sentido, o ambiente escolar acaba ficando muito aquém dos avanços tecnológicos que ocorrem no mundo, passando a impressão de que o que ali se

faz é antiquado e obsoleto. Ao profissional de educação fica muito mais complicada a tarefa de inovar, pois, ao se querer desenvolver uma atividade diferenciada, muitas vezes será preciso empregar recursos próprios, o que nem sempre é possível e não se mostra como a alternativa ideal para se padronizar um ensino público de qualidade.

Também no que concerne à tecnologia, foi possível perceber que os alunos da Educação de Jovens e Adultos ainda não se mostram plenamente integrados ao que poderíamos chamar de “mundo digital” e ainda mostram diversas reservas acerca daquilo que se mostra diferente. Tal fato, no âmbito desta mediação pedagógica, pôde se comprovar através do conflito que foi gerado ao se registrarem imagens de uma das etapas das atividades em sala de aula. O medo que o aluno carrega do que poderia vir a ser feito com aquela foto se explica também pelo fato explicitado acima, de que o poder público não investe em tecnologia para escola, como deveria, o que contribui bastante para a não integração do aluno com os avanços de um mundo cada vez mais conectado.

Quanto às etapas da mediação pedagógica, cada uma delas revelou aspectos interessantes acerca do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, que não eram previstos no planejamento inicial. A propósito, a esse respeito, ficou comprovada a eficiência do que defende a Teoria Colaborativa da Aprendizagem acerca da revisão do planejamento das atividades mesmo ao longo da aplicação da mediação. O que foi possível perceber é que, em algumas etapas, poderíamos ter obtido um sucesso maior caso algumas situações tivessem sido previstas para que as intervenções não precisassem ser tomadas de forma conjuntural. De todo modo, isso não revela uma falha grave ou muito menos o fracasso desta mediação, já que a própria teoria que nos deu o suporte prevê que essas falhas fazem parte do processo de construção do conhecimento e podem servir como importantes experiências para se aprimorar a prática na sala de aula.

Sobre a participação dos alunos nas etapas de desenvolvimento desta proposta de mediação, o que se percebeu é que eles mantiveram uma postura favorável à realização das atividades, ainda que nem todos possam ter comparecido em todos os momentos em que se deram as etapas. Nas turmas da escola de Paracambi, percebeu-se uma homogeneidade das turmas em relação à participação em cada uma das etapas. Na escola de Mangaratiba, apesar de os números mostrarem uma presença maior de estudantes, o que se percebeu é que muitos não chegaram a participar de todas as etapas, além de alguns terem participado apenas de forma parcial nas atividades. Tais acontecimentos se justificam pelas condições já apresentados sobre o perfil desses alunos.

Ao longo da primeira etapa, a aula teórica, o que se percebeu é que os alunos, tanto os da escola de Mangaratiba quanto os da de Paracambi, tiveram grandes dificuldades para assimilar o conteúdo, porque faltava-lhes o conhecimento de alguns pressupostos básicos para determinadas aulas, como os pronomes. O ideal era que já tivessem aprendido o conceito de elementos de substituição, mas a realidade revelou que esse entendimento consiste numa das maiores dificuldades dos estudantes, o que interferiu no desenvolvimento da mediação, já que se tornou difícil levar os alunos a perceberem o uso do pronome oblíquo. Dado o perfil dos alunos da EJA, em uma experiência posterior de aplicação desta mediação pedagógica, concluímos que poderia ser interessante trabalhar, ao longo das atividades, o conceito de pronomes.

Na segunda etapa, a exibição do vídeo de *stand-up comedy*, foi interessante na medida em que foi possível apresentar um gênero textual ao qual os alunos costumam ter pouco contato e que, pelo sua natureza humorística, pôde servir também como um momento de descontração e lazer, quebrando um pouco do paradigma do uso do texto nas aulas de língua portuguesa, que costumeiramente só adotam gêneros mais tradicionais, como as crônicas, narrativas em geral, poemas, etc. Na nossa concepção, esta etapa depende de alguns outros fatores para ser repensada ou reformulada. Por exemplo, o vídeo com mais de uma hora de duração dispense tempo e pode se tornar cansativo para os alunos; no entanto, para o trabalho com um conteúdo linguístico é o que tem chance de oferecer mais registros. O ideal seria que, em relação ao gênero, o aluno pudesse ter uma experiência de contato direto com o espetáculo de *stand-up comedy*, em um teatro, mas, se a escola mal consegue oferecer recursos para a exibição de um vídeo, torna-se utópico pensar em toda uma estrutura para se levar todos os alunos dessa modalidade de ensino, de escolas periféricas, a um teatro. No mais, guardadas as devidas ressalvas pelos problemas aqui já descritos, foi uma etapa que conseguiu atingir de forma satisfatória o objetivo traçado.

No desenvolvimento da terceira etapa da mediação pedagógica, o debate, mostrou-se um momento de algumas importantes observações acerca do comportamento e dos anseios do aluno do curso NEJA. O que se percebeu é uma heterogeneidade no perfil dos estudantes. Alguns, um pouco mais desenvolvidos, gostavam de falar e analisar e, assim, percebia-se o prazer que sentiam em poder ser ouvidos. No geral, esse perfil se enquadra nos estudantes mais velhos do curso. Já os mais novos, de um modo geral, apresentaram um perfil mais introspectivo e passivos diante do debate. Nesse sentido, dada as diversas possibilidades de encaminhamento do debate, foi interessante não manter um roteiro fixo de perguntas, mas sim uma previsão de encaminhamento, que primeiro trouxesse a discussão do conhecimento cotidiano do aluno para

depois se fazer o encaminhamento para as questões linguísticas. A respeito das questões linguísticas, a exibição dos trechos contendo os exemplos do uso de estratégias de referenciação foi importante para que se pudessem preservar as características do gênero discursivo; no entanto, a transcrição dos trechos é imprescindível, visto que os alunos só conseguiram ter alguma percepção das estratégias de referenciação sendo utilizadas após visualizarem os trechos transcritos. As aulas em que se desenvolveram os debates da terceira etapa foram, sem dúvidas, aquelas em que se pôde constatar de forma muito nítida uma maior integração entre os alunos, professor e o conteúdo trabalhado.

Em se tratando da quarta etapa, a produção textual, foi possível observar muitos aspectos relevantes para otimizar a proposta de mediação pedagógica e também para se refletir sobre algumas práticas tradicionais na sala de aula. O primeiro ponto a se considerar é que a coletânea de textos tem uma função fundamental no planejamento da produção textual. Fôssemos considerar apenas o debate da etapa anterior e a frase-tema para a produção, os alunos teriam mais dificuldades em desenvolver seus textos. Ainda que alguns dados retirados por eles da coletânea para comporem seus textos tenham sido utilizados de forma não muito consistente, puderam servir como estimuladores do processo de produção textual. Outro ponto a se destacar foi o de os alunos apresentarem dificuldade de seguir comandos básicos, como o de não se identificarem nos textos. Para tal comportamento, além do esquecimento, e do “orgulho” pela autoria do que escreveu, levantamos algumas possibilidades, como a preocupação excessiva com a questão de notas e valorização da atividade, bem como nesta seção já problematizamos. Essa suposição ganha mais força ainda quando lembramos acerca do fato de que, mesmo alunos que não estavam na sala no momento da atividade, quiseram desenvolver o texto, muito por medo de não alcançarem a “nota”, mesmo que isso sequer tenha sido insinuado pelo professor. Por outro lado, já que, no atual contexto educacional, as notas são uma espécie de produto final que a burocracia exige da sala de aula, em uma aplicação futura desta mediação, poderia ser interessante valorizar a produção dos alunos com notas, de modo a criar um novo estímulo. Também, seria interessante, em uma outra oportunidade, corrigir os textos, ou apresentar algum tipo de *feedback* para os alunos sobre as produções. No planejamento inicial da mediação pedagógica isso não era previsto, mas houve casos de alunos que se frustraram por não ter havido correção. O que, em certa medida, é um aspecto ruim, já que o estudante pode sentir que seu trabalho foi desprestigiado, ainda que não tenha sido essa uma intenção.

A quinta e última etapa desta proposta de mediação pedagógica, a avaliação coletiva das produções, trouxe também alguns pontos interessantes para se discutir. Primeiramente,

utilizar os textos produzidos pelos alunos para utilizar como exemplos é produtivo e interessante na medida em que se consegue ilustrar o conteúdo linguístico que está sendo ensinado e, em segundo lugar, estimula o aluno como alguém que tem domínio de sua língua materna, mostrando que ele, mesmo não dominando plenamente o conhecimento teórico, consegue produzir estruturas linguísticas mais elaboradas, como as estratégias de referenciação.

Também, é preciso considerar a possibilidade de se rever algumas estratégias adotadas para essa etapa. No caso das turmas da escola de Paracambi, o debate nesta etapa, que era a discussão coletiva do projeto, não funcionou. Em certa medida, o que foi possível perceber é que os alunos consideraram a atividade repetitiva. Ainda que a Teoria Colaborativa considere que se possa retornar a uma mesma etapa já trabalhada, no caso específico dessas turmas, não se mostrou uma ação positiva. Também, poderia ser interessante adotar uma estratégia que, sem ferir ou limitar a possibilidade do diálogo entre os estudantes, impedisse que os alunos procedessem à análise apenas copiando de forma mecânica o trabalho do colega, para que a atividade não vire um jogo de caça-palavras. Nessa etapa, ainda, poderia vir a ser interessante misturar os textos produzidos entre turmas ou mesmo entre escolas diferentes, possibilitando a promoção de um compartilhamento de realidades.

Acerca do aproveitamento do conhecimento teórico e a consciência linguística do aluno para identificação das estratégias de referenciação, foi observado um aproveitamento parcialmente positivo. Os alunos conseguiram entender a noção de retomada para além do enfoque deste trabalho. Sobre o domínio do conteúdo linguístico na produção, o que percebemos foi um contraste com aquilo que defende Correa (1991) acerca do uso do objeto nulo e sua relação com a escolaridade. Um pouco diferente dos resultados obtidos pela pesquisa da autora, nos textos analisados nesta etapa, foram encontradas algumas ocorrências de uso do objeto nulo, apesar de os estudos na área mostrarem que o contexto mais monitorado é menos favorável ao apagamento do objeto. Tais evidências, apesar de relevantes, não refutam pesquisas anteriores sobre o uso do objeto nulo, pois a metodologia de investigação dos casos não teve como enfoque o aspecto quantitativo. Ainda sobre isso, cabe observar que foram encontradas apenas duas ocorrências – e em um mesmo texto – de uso do clítico acusativo de 3ª pessoa, evidenciando que os alunos desta modalidade de ensino não optam, ainda que de forma inconsciente, por esses tipos de construções.

A teoria dos contínuos, embora não tenha sido explicitada para os alunos, possibilitou a mediação em todas as suas etapas, já que foi a partir dela que entendemos como os fatos linguísticos se situam numa linha em que transitam de um ponto a outro, num contínuo de

oralidade-letramento, por meio de diferentes gêneros. No caso do *stand up*, esse contínuo revela-se no próprio texto da peça humorística, que se organiza a partir da associação entre elementos da oralidade e da escrita, principalmente quanto ao uso do objeto direto anafórico. Infelizmente, por conta da pouca maturidade linguística dos alunos não foi possível proceder a uma análise mais aprofundada do trânsito das formas acusativas seja no gênero escolhido seja no próprio texto do aluno.

Ao desenvolvermos esta proposta de mediação pedagógica, procuramos contribuir para os estudos que objetivam construir na Educação de Jovens e Adultos um ambiente mais favorável para a construção do processo de conhecimento, lutando para quebrar paradigmas relacionados a essa modalidade de ensino, mostrando que é possível desenvolver um trabalho de excelência e que é possível fazer com que esses estudantes não só obtenham o que se entende por conhecimento escolar, mas que consigam eliminar as barreiras do ensino a fim de expandir as fronteiras da sala de aula para o seu cotidiano.

Cabe considerar, que o trabalho aqui desenvolvido não necessariamente pode ficar restrito à Educação de Jovens e Adultos, mas, com as adaptações necessárias, pode vir a ser desenvolvido também no Ensino Médio e Fundamental, já que entre outros objetivos, a ideia era a de mostrar que, na escola pública, também é possível se desenvolver uma mediação didática inovadora, utilizando como ferramenta de interação um recurso diferente do tradicional, o texto humorístico, capaz de resgatar a autoestima dos alunos do curso NEJA e incentivar a participação crítica e ativa dos estudantes na construção do conhecimento no âmbito das aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

AVERBUG, Mayra Cristina Guimarães. Variação Linguística e Ensino: em foco o objeto direto anafórico. In: BERNARDO, Sandra Pereira; MENEZES, Vanda Cardoso de (orgs). **Estudos da Linguagem: renovação e síntese**, Anais do XVIII Congresso da Assel-Rio, 1998.

_____. **Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes**. Dissertação de mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

_____. Variedades linguísticas nas escolas brasileiras: pronomes nominativo, acusativo e dativo. In: LOBO, Maria; COUTINHO, Maria Antónia (orgs). **XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Coimbra, 2007.

BAGNO, Marcos...[et al]. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. Organização Djane Antonucce Correia São Paulo: Parábola Editoria; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 277-326.

_____. VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999. 9ª Ed.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel (organizadoras); 3ª Ed. SP: Cortez, 2009.

_____. **Gênero, agência e escrita**. Judith Chambliss Hoffnagel, Angela Paiva Dionísio (organizadoras). São Paulo: Cortez, 2006.

BORTONI-RICARDO. Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRANDÃO, Helena Negamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: Brandão, H. N. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 4 ed. SP: Cortez, 2003. Página 18

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais.

BRAVIN DOS SANTOS, Angela Marina. **Norma, Variação Linguística e Material Didático para alfabetização** (no prelo).

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. A língua falada no ensino de português. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais: uma proposta classificatória. In: CAVALCANTE, M.M.; BRITO, M.A.P. (Org.). **Gêneros textuais e referenciação**. Fortaleza: Quatro Comunicação, 2004. CD-Rom.

CORRÊA, V. R. **O objeto direto nulo no Português do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1991.

COSTA, T. M. **Um estudo diacrônico das variadas realizações do Objeto Direto Anafórico na imprensa baiana dos séculos XIX e XX**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, SP: 2012.

CYRINO, S. M. L. **O Objeto Nulo no Português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1994.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, Maria Eugenia Lamoglia. **VARIAÇÃO E SINTAXE: Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no Português do Brasil**. Dissertação – Universidade de São Paulo. São Paulo. 1986.

_____. Clítico acusativo, Pronome Lexical e categoria vazia do português do Brasil. In: TARALLO, Fernando (org.). **Fotografias Sociolinguísticas**. Campinas: Pontes (Editora Unicamp), 1989. p. 19-34.

_____. **A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro**. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas : Unicamp. 1995.

_____. Sujeitos de referência definida e arbitrária na escrita padrão: aspectos conservadores e inovadoras. **Revista Linguística**, 3 (1), 89-115. 2007.

_____. O papel da Sociolinguística na descrição da gramática da escrita contemporânea. In: Tavares e Martins (Orgs.) **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa**. Natal: EDUFRN, 2013.

FAVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência Textuais**. 11. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FRAURUD, Kari. Definiteness and the processing of NPs in natural discourse. **Journal of Semantics**. 1990.

FREIRE, Gilson C. **Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitana**. Dissertação de mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ, 2000.

_____. **A realização do acusativo e do dativo de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana.** Tese de doutorado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ, 2005.

_____. **Acusativo e dativo anafóricos de 3ª pessoa na escrita brasileira e lusitana.** ABRALIN, v.10, n.1 jan / jun 2011. p. 12-32
FÁVERO, Leonor L. & KOCH, Ingedore G.V. **Linguística textual:** introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

FURTADO, Rennan. **Politicamente (In)correto:** humor ou horror nos textos de *stand-up* Comedy. 2014. Monografia (Graduação. Literatura). UFRRJ, Seropédica.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

_____. **O texto na sala de aula.** 4. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

Guia de Elaboração de Itens da Provinha Brasil. INEP, 2012.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.15-61

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; MARCUSCHI, L.A.. **Processos de referenciação na produção discursiva.** D.E.L.T.A., 14:pp. 107-124.

LINS, Léo. **Notas de um comediante *stand-up*.** Curitiba: Nossa Cultura, 2009.

MAGALHÃES, T. **O sistema pronominal:** sujeito e objeto na aquisição do português europeu e do português brasileiro. Tese de doutorado, Unicamp. 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita:** atividades de retextualização. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais & ensino.** DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.). 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002

MORAN, J. M.; MASETTO; BEHRENS, M. A.; **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PIERRO, Maria Clara Di. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115 - 1139, Especial - Out. 2005 1135. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 11 de dez. 2016.

RIOLF, Claudia... [et al.]. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008. (Coleção idéias em ação / coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho)

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**/tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2009.

SALETE, Maria. Gênero(s) resumo na perspectiva bakhtiniana. In: **Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul**. Florianópolis, 2004.

SANTOS, Leonor Werneck. ReVEL na Escola: Referenciação. **ReVEL**, vol. 13, n. 25, 2015.

SILVA, Lília Brito da. **Letramento e oralidade**: uma abordagem etnográfica dessas práticas sociais em Teresina-PI. In: Anais do SIELP. v. 2, n1. Uberlândia: EDUFU, p. 1-16, 2012

SOARES, Frederico Fonseca. A leitura antropológica pelo humor *stand-up*. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 12, n. 35, pp. 480-492, Agosto de 2013.

SOARES, Magda. **Português**: uma proposta para o letramento. Manual do Professor. São Paulo, Moderna. 1999. Páginas 4-5

STREET, B. V. **Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**. Harow: Pearson, 1995.

TODOROV, T. Os gêneros do discurso. São Paulo, Martins Fontes, 1980. Apud: Brandão, H. N. **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 4 ed. SP: Cortez, 2003. Página 18

WEINREICH, U.; LABOV, W. & HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. (Tradução da edição original de 1986, por Marcos Bagno.) São Paulo: Parábola Editorial. 2006 [1968].

ANEXO 1

Transcrição do show “Politicamente Incorreto”, de Danilo Gentili

[Plateia aplaude] [Música ao fundo] [Danilo Gentili chuta papeis que estavam sobre uma mesa]

[DG] Muito obrigado Brasília, obrigado, estou feliz de estar aqui. Olha, umas plaquinhas! Olha! Olha! Está tudo escrito errado. Foi o Lula que fez as placas? Gentili, é meu nome, fizeram pra mim! Oh:! Eu sei porque vocês vieram, eu sei. Vocês vieram porque eu prometi que seria um show muito engraçado. E vocês acreditaram. Quando o show terminar, eu vou pra casa, vocês também. Vocês vão pra casa decepcionados. Eu vou pra casa com o dinheiro de vocês. Esse show realmente tem tudo a ver com política, não é? Obrigado por terem vindo. Pra falar a verdade, é mentira. É um show de política, eu posso mentir. Pra falar a verdade, hoje toda a verba arrecadada com esse show vai ser doada pra uma família. É sério. Pra família do Alexandre. Alexandre é meu advogado. É ele que está com todo meu dinheiro. Já tenho/eu estou cheio de processo nas costas. Eu estou com tanto processo que quando eu passo a maquininha Visa não aparece mais escrito “processando”, aparece “de novo, caralho”. “Vê se cala a boca Danilo”. Ó, já vou adiantando se tiver algum/se tiver algum advogado de político aqui na plateia hoje, não adianta me processar porque eu não tenho bem nenhum. Está tudo no nome da minha mãe. Legalmente falando eu não tenho nada. Deixei tudo com a minha mãe.

[Pessoa na plateia] Aprendeu direitinho.

[DG] Aprendi direitinho mas/não sei se eu aprendi tanto porque... Não tem tanta diferença assim eu dar meu dinheiro pra político ou pra minha mãe porque nos dois casos acaba na cueca de alguém. Com a minha mãe acaba na cueca do bombeiro do clube das mulheres por acaso. Deixa eu me apresentar direito, meu nome é Danilo Gentili, eu vim do ABC direto pra Brasília pra falar um monte de merda. Eu tenho muito a ver com o presidente, não? Pensa bem, olha o que já saiu do ABC. Lula, eu, Geisy Arruda. [Aplausos] Sério, como vocês esperavam que seria a nata intelectual de uma região que vai só até a terceira letra do alfabeto? Pensa direito o que saiu do ABC: Lula, eu, Geisy Arruda. Vocês deviam votar no cara que prometeu jogar uma bomba lá antes que mais alguma coisa saia. Quero deixar uma coisa clara antes de prosseguir, eu vou meter o pau no PT. E não é por isso/ [Aplausos] Não, não, não. Eu preciso explicar. Eu preciso deixar claro, eu preciso deixar claro. Vou meter o pau no PT e não é por

isso que eu sou um agente secreto do PSDB. Porque PT tem isso aí. Quando o PT não estava no governo, eles metiam o pau em todo mundo, eles não se importavam quando a imprensa metia o pau em todo mundo. Agora se alguém meter o pau neles, é porque é de direita, é reacionário, não pode meter o pau. Ou seja, eles me ofendem, falam que eu sou do PSDB. Não é porque eu meto o pau no PT que eu sou um agente secreto do PSDB, tá bom? Também não é porque eu meto o pau no PSDB que eu sou um militante do PT, tá? Não é porque eu falo mal do Netinho que eu não gosto de boxe. [Plateia ri] Não é. Mas é bom deixar claro, esse show não foi escrito pra ninguém do PT... Porque eles não entenderiam um terço das piadas. [Aplausos] Também não foi escrito pro pessoal do PSDB. Eles me acham um comediante barato, eu sei disso, já falaram... Porque eu cobro o ingresso em real, nem em dólar eu cobro. Fiquei sabendo que ia vim uma caravana do Democratas aqui e não vieram porque quando souberam que o PSDB não gosta de mim falaram “não vamos se queimar com os caras, vamos ficar aqui fora”. E o PMDB ainda bem que não veio porque sabe o que o PMDB faz? Eles vêm no show, espera acabar. Se a maioria riu eles dão risada também. Se ninguém ri, eles processam. Na verdade eu acho que as únicas pessoas que vão gostar é o pessoal do PV. Porque com o que eles fumam, eles riem de qualquer merda, não é verdade? [Aplausos. DG ri]

[Pessoa na plateia] Qual é espião?

[DG] Tá. Eu chego lá, eu chego lá. Estou feliz de estar aqui em Brasília. Brasília... Todo mundo sabe, Brasília foi a cidade que JK sonhou pra ser a capital, a capital da esperança. E o sonho dele virou realidade porque se passaram 50 anos e eu estou esperando aí. Foi JK que trouxe (cvi) pra Brasília. Sabe que Brasil já teve duas capitais antes, Salvador e Rio de Janeiro, e Brasília conseguiu reunir as duas capitais em uma só porque em Salvador ninguém trabalha e Rio de Janeiro está dominado por bandido. [Aplausos. DG ri] Vocês sabem que é verdade. Inclusive eu não sei se eu gostei que mudaram a capital do Rio pra Brasília eu queria que fosse no Rio ainda porque no Rio pelo menos tem bala perdida pra acertar deputado, não é verdade? [Plateia ri] Eu acho o Brasil muito injusto com Brasília, sabe? Qualquer lugar do Brasil você vai eles falam mal de Brasília como se a culpa fosse de Brasília. Mas a verdade é que Brasília não envergonha o Brasil, é o Brasil que envergonha Brasília. [Aplausos] É o Brasil que manda a escória pra cá, não é? É a escória dos quatro cantos do país que cada cidadão manda pra cá. Vocês são igual político, hein?! Eu puxo o saco, vocês aplaudem. Porque vocês acham que o Paulo Maluf já foi um dos deputados mais votados em São Paulo? Porque o Paulista se reuniu e falou: a gente não quer essa merda aqui, manda pra lá. Vamos, vamos todo mundo votar nele.

Só que vocês brasilienses soube se vingar do resto do país, souberam. Vocês souberam se vingar do resto do país. Por causa de vocês agora em qualquer roda de amigo tem um cara com violão tocando Legião Urbana. Isso não foi boa coisa pra se fazer. Independente de qualquer coisa, Brasília tem uma história admirável. Porque imagina só você pegar e levantar uma cidade no meio do nada. No meio do nada não, pior, no meio de Goiás. [Aplausos] Não. [DG ri] Brasília é tipo Las Vegas. Cidade levantada no meio do deserto pra quem quer ganhar dinheiro fácil. Quem diria, hein?! Que o deserto um dia seria o lugar que mais molha a mão de todo mundo? Levantaram a cidade toda em três anos, um recorde! Demoraram três anos pra levantar Brasília. Ou seja, o Suplicy começou a discursar sobre o renda mínima quando terminou estava pronta a cidade. Tem uma coisa que eu não gosto na história de Brasília. Quem construiu Brasília de verdade foi jogado pra marginal da cidade, não pode ficar aqui, certo? Quem levantou os prédios não tão aqui, quem fez as ruas não tão aqui, e não quiseram aqui. Então jogaram. E eles se vingaram de vocês. Eles se vingaram construindo cidades que tem padaria perto de casa. Eles não precisam de carro pra ir na padaria. Brasília foi toda... Projetada por Lúcio Costa. Lúcio Costa fez com Brasília o mesmo que o Lula fez com a Dilma, né? Projetou cada detalhe da sua invenção aqui, ali. Lúcio Costa fez Brasília em forma de avião e acertou em cheio porque avião no Brasil é sinônimo de vou atrasar sua vida e não adianta reclamar pra ninguém. Olha só, tudo o que acontece no Brasil é o contrário do que acontece no primeiro mundo, né? Porque foi aqui que as duas torres foi pará no meio do avião. Brasília é referência em arquitetura em qualquer lugar do mundo, vem gente do mundo inteiro aqui conhecer as obras do Oscar Niemeyer. Esse teatro que a gente tá agora é obra do Oscar Niemeyer, lembra um pirâmide do Egito. Não é? E é obra do Oscar Niemeyer, tanto o teatro como a pirâmide do Egito. [Aplausos] Cês sabem, é? Cês sabem que são. Que mais Niemeyer projetou? Palácio do Planalto que se chama na verdade... Palácio do Despacho. Por isso que tem tanto encosto naquela porra, não é? Palácio do Planalto onde tem aquela rampa onde o presidente sobe quando ganha, onde o Vampeta desceu dando cambalhota quando o Brasil foi campeão, lembram disso? Ele foi o primeiro corintiano cachaceiro que desceu da rampa do Planalto dando cambalhota. Se a Dilma ganhar, o Lula é o segundo. [Aplausos. DG ri] Que mais que o Niemeyer fez? Niemeyer projetou o Palácio da Alvorada que é onde o presidente mora com a primeira dama. Palácio da Alvorada tem sete mil metros quadrados, tem escritório, tem não sei quantos quartos, tem suíte, tem salão de festa, tem jardim, tem piscina, tem apartamento anexo, tem salão pra cerimônia oficial, salão pra cerimônia não oficial e aposto que mesmo assim quando o Lula mudou lá a primeira coisa que ele quis foi fazer um puxadinho. Agora imagina você morando com a sua mulher... Imagina o presidente morando

lá com a primeira dama. Só os dois num lugar desse tamanho. De noite ele quer mijar precisa chamar o motorista. “Alô”? [Sinaliza um microfone com a mão] Porque Brasília tem esse problema, né? Niemeyer fez tudo, mas... Não tem banheiro muito perto onde você vai, banheiro é sempre longe aqui. Eu fiz um show aqui em junho, a menina levantou pra ir no banheiro não voltou até agora, estou procurando. O Niemeyer não se preocupou em colocar banheiro acessível aqui em Brasília, né? Porque pra ele é fácil, ele caga na fralda, então. [Aplausos] Vocês sabem que é verdade, né? [DG ri] Cresci ouvindo dizer que o congresso é a casa do povo e deve ser por isso que os móveis ali estão caindo aos pedaço. O sofá ali não é antigo, é velho. Velho dema/você já andou no salão verde? Você viu como está caindo aos pedaços? Sofá, arquivo, tudo. Compraram aquilo lá nas Casas Bahia quando é/quando ainda se chamava Casas de Monte Pascoal. Pagaram tudo em quinze prestações de quarenta mil contos de réis cada uma. O congresso é a casa que abriga o representante do povo quando nem cada estado tem casa pra abrigar o próprio povo. É no congresso que trabalha o deputado, o senador. O Brasil hoje tem um total de vinte e seis estados e são três senadores por estados. Vinte seis vezes três dá um total de setenta e oito. Que talvez... Prove que quem forneceu esse dado oficial seja o Lula. Os três senadores que estão faltando são do Distrito Federal. Distrito Federal não/o Distrito Federal não pode ser chamado de estado. O Distrito Federal elege deputado, elege governador, elege senador e não pode ser chamado de estado. Né, quer dizer? A criatura tem pelo, tem cavanhaque, é feia, fede a enxofre, não posso chamar de demônio. Tem que chamar de Heloisa Helena. [Aplausos] Esses três senadores do Distrito Federal trabalham no Distrito Federal, moram no Distrito Federal, e o governo paga passagem aérea pra eles trabalharem. Você imagina eu trabalho em São Paulo, moro em São Paulo e ganho passagem aérea pra trabalhar?! Você acha justo? Eu acho porque em São Paulo a única forma de atravessar a marginal é de avião realmente. Não foi um bom exemplo, vamos pegar outro. Você acha justo um caseiro ganhar auxílio-moradia? Palocci acha. Vamos pra outro. Vamos pra outro dado. Deputados. São quinhentos e treze deputados. Emissoras de TV aberta temos quatro, a Rede TV não conta. Deputado deve ser uns quatro, o resto não conta também. Os deputados são os nossos funcionários. Cada deputado ganha dezessete mil reais. Nós pagamos dezessete mil reais pra cada deputado trabalhar. Fora os benefícios como se ganhar dezessete mil reais pra não fazer porra nenhuma já não fosse um puta benefício. Deputado ganha dezessete mil reais por mês, só que eles ganham quinze salários por mês e só trabalham três dias por semana. Sim, eles seguem o calendário que a Alice trouxe do País das Maravilhas. Eles ganham... [Aplausos] Eles ganham dois salários em fevereiro e três salários em dezembro, o que mostra que são homens honrados porque gasto mais dando presente pra família no Natal do que com putaria

no Carnaval. Imagina você ganhando três salários em dezembro. Na sua ceia de Natal em vez de peru assado dava pra ter água frita. Você podia comprar presente pra família do Papai Noel no Natal. Quem os caras acham que são pra ganharem três presentes em dezembro? Jesus Cristo. Não, são mais que Jesus, porque Jesus ganhou ouro, incenso e mirra. Eles só ganham ouro, ouro e ouro. E outra, eles são mais que Jesus porque crucificaram Jesus na sexta-feira e domingo ele apareceu pra continuar o trabalho. Crucifica um filho da puta desse na quarta, quero ver ele aparecer na sexta pra trabalhar. [Aplausos] Tomar no cu. [DG ri] Aí tem o senador. Senador se acha mais digno que deputado, mas na verdade é igual um Rolex falsificado e um Rolex de verdade. Um custa mais caro que o outro mas serve pra mesma merda, marca a hora. Senador se acha mais digno que deputado, mas olha só quem já presidiu o senador. Jader Barbalho. [Algumas vaias na plateia] Jader Barbalho... A ficha do cara é tão suja que o Cascão tem nojo de limpar a bunda com ela. [Aplausos] O cara... Jader Barbalho... O cara é tão sacana que quando você pergunta “o que o Pará deu para o Brasil?” Calypso passa a ser uma boa coisa. Quem mais presidiu o Senado? Renan Calheiros. Só gente boa. Renan Calheiros parou de presidir o senador quando descobriram que um lobista pagava pensão da filha dele. Ela era a única criança da escola que em vez de levar o boletim pro pai assinar levava nota fiscal. E a amante do Renan Calheiros, só no Brasil isso acontece, a amante de um cara corrupto virou símbolo sexual. A amante do Renan Calheiros foi parar numa capa de revista masculina. Se todo mundo que esse cara fodeu for capa de revista, cadê a nossa edição, caralho? [Aplausos. DG ri] Quem mais já presidiu o senador... Também já presidiu o senador ACM. Mas eu não vou citar esse grande ícone porque ele já morreu e eu quero continuar vivo. [Aplausos] E tem aquele cara que todo mundo gosta, não é? José Sarney. [Plateia vaia] Porque vocês tão vaiando ele? Se o Maranhão é a casa do Sarney, o senador é o quintal. E no Maranhão se caga no quintal, é lá que tá o banheiro. Como que eu posso confiar no Sarney? Nem o nome do cara é de verdade. Sabia que o nome dele não é Sarney, o nome dele é Ribamar? Acho que ele mudou o nome pra impor respeito porque não dá pra respeitar o Ribamar, não é verdade? Não dá pra chegar e falar “e aí excelentíssimo Ribamar, qual o plano?”. Imagina, broche “sou fiscal do Ribamar” vão acha o quê, que sou fiscal sanitário. Porque o máximo que o Ribamar ouve na carreira pública é “Ribamar, entupiu a privada de novo”. Ano passado, ano retrasado um jornalista inglês do The Economy classificou o Sarney como um dinossauro da política, o Sarney ficou ofendido, eu entendo. Não tem nada a ver com o dinossauro. Já fazem milhares de anos que dinossauro não faz mais mal pra ninguém, não é verdade? E já faz aí alguns milhares de ano que o Sarney é dono do Maranhão ou pelo menos se acha. Por causa do Sarney o Maranhão vive em festa. Se alguém no Maranhão consegue comprar um punhado de arroz, faz festa.

Consegue papel higiênico, faz festa. Noventa por cento dos municípios do Maranhão não tem tratamento de esgoto, sabia disso? Noventa por cento dos municípios do estado do Maranhão não tem esgoto. Por isso que o pessoal lá continua votando na família Sarney. Porque quando eles vão no dia da eleição, e eles veem aquela cabine cercada de privacidade eles pensa “vou cagar aí pra ver como é”. [Aplausos] “Chegou a minha hora, sempre quis fazer isso.” Ah. Sarney deixou Maranhão tão miserável que quando o pessoal lá casa vai passar lua-de-mel no Piauí. Sarney acabou com o Maranhão, hein?! Ele acha que é dono da porra do Maranhão. Tudo no Maranhão tem nome do Sarney. Você vai na maternidade Marli Sarney, Tribunal de Conta, Roseana Sarney, rua José Sarney. Você fica revoltado quer manda alguém tomar no cu, começa por onde? Maternidade Marli Sarney, Tribunal de Conta, Roseana Sarney, rua José Sarney. Sarney acha que é dono do Maranhão, sabe o que o Sarney fez? Ele tomou posse de um convento que tinha no Maranhão, ele fez isso. Ele pegou um convento pra ele. Sabe pra quê? Pra fazer o mausoléu dele no convento. Eu não sou contra, estou até torcendo pra ele inaugurar logo a obra. [Aplausos] Vocês também estão, né? E o Sarney se queimou no país inteiro. O Sarney está queimado no Maranhão. Tanto é que agora se ele vai disputar eleição tem que ir pra fora do país pra fazer isso, tem que ir pro Amapá. E ele só ganha a eleição no Amapá porque ele só disputa lá com quem? Índia Tainá e o Curupira. Aí você me pergunta, “mas como é que um sacana desse tá até hoje no poder?”. Eu te respondo, ele sempre está do lado que ganha. Ele só se alia ao lado vencedor. Na ditadura ele estava do lado do governo militar. Depois caiu a ditadura veio a Nova República ficou do lado... Fernando Collor. Depois do lado do Itamar. Depois do lado do FHC. Hoje é aliado do Lula. N’A Fazenda era aliado do Dolabella. [Aplausos] Sarney só não apoiou o câncer porque disseram que é benigno. Se o médico chegasse pra ele “Sarney o câncer que você tem é maligno, ele vai vencer” ele fala “tô apoiando”. Mas de câncer o Sarney não morre, principalmente de câncer na próstata porque sempre tem um mão-santa puxando aquele saco. Sempre tem um mão-santa puxando aquele saco. [Risos da plateia] Agora... Eu falei... Eu falei no começo que o Brasil envergonha Brasília, mas Brasília em época de sustentabilidade também... Tem gerado seus próprios políticos aí. Vamos começar por onde? Eu chego lá, Roriz. Tá bom, três dias de show, vamos começar agora. [Aplausos. DG ri] Ro-riz... [DG ri] Eu vou confessar que eu já cheguei a torcer pela ascensão do Roriz, eu... Eu já torci pro Roriz subir... No terraço do Pátio Brasil. [Aplausos] Pra quem tá fora de Brasília e não entende, Pátio Brasil é um shopping que muita gente que quer se suicidar vai, sobe lá e pula lá de cima. E Roriz é um político onde o brasiliense prefere subir no terraço do Pátio Brasil do que ver ele governando. [Aplausos. DG ri] Tá vendo? O cara é tão filho da puta... [Plateia ri] A última que subiu no Pátio Brasil foi a lei ficha limpa e

empurrou a candidatura do Roriz lá de cima. E o cara é tão filho da puta... Que forçou a mulher a se foder no lugar dele. [Aplausos] Ela não queria tá lá... Ela não queria tá lá, você vê na cara dela. Ela pensa “ahm, meu lugar é lavando cueca, meu Deus”. Vocês viram o primeiro debate, ela não queria tá lá. Vocês viram como ela se portou? Quem não viu procura no YouTube. “Weslian primeiro debate”, ela não queria tá lá. O Roriz drogou ela e empurrou, “vai lá agora”. [Aplausos. DG ri] Falam que por trás de um grande homem existe uma grande mulher. E por trás de um Roriz existe Weslian. Você viu cada merda que ela falou no debate? “Eu vou apoiar corrupção.” A Vanusa estava assistindo e falou “ai que vexame, meu Deus”. [Aplausos. DG ri e chuta no ar. Prossegue rindo] Quem não viu tem que por no YouTube, “Weslian primeiro debate 2010”, entrou pra história. [DG ri] Quem mais Brasília tem? Arruda. [Plateia vaia sutilmente] Arruda, Arruda... Eu acho que o Arruda tem que pagar cumprindo prisão domiciliar na casa do capeta. [Aplausos] Que ele não é tão bom assim pra ele, não sei. Que pra ele é um pouco complicado porque na casa do Satanás não se comemora o Natal, ele vai dar panetone pra quem? Quem mais temos em Brasília? Paulo Otávio. [Plateia vaia]

[Pessoa na plateia] Fodeu.

[DG] Fodeu?! Vou ser processado... Tudo bem, vocês que estão pagando. Paulo Otávio é dono de metade de Brasília, e ainda assim aceita propina. Na boa, isso não é crime, é cleptomania. [Aplausos. DG ri] Quem é mais velho vai lembrar, quem é mais novo nem lembra da história mas pode pesquisar, não sou eu que estou falando, tá registrado. Quando Collor foi impitimidado. O Collor já foi acusado... Já falaram que/sabe porque o primeiro casamento do Collor terminou? Porque ele foi pego na cama com Paulo Otávio. Ou seja, o Paulo Otávio é o tipo de cara que aceitaria dinheiro da cueca. Não porque precisa, mas pra carteira ficar com aquele cheirinho de saco, né verdade? [Aplausos] Hm... [DG ri] Vocês já ouviram alguma notícia de algum país do mundo onde as pessoas escondem dinheiro na cueca? Brasil já teve duas vezes isso... Que/que desculpa você daria se você fosse pego com dinheiro na cueca? “Ah, não, não é nada demais, é que eu cago dinheiro”. “É, mas tem muito dinheiro aí”. “Ah, e se você fosse pego em flagrante não ia se borrar todo?”. [Aplausos. DG ri] Aí o Brasil se orgulha, “somos uma democracia, temos liberdade”, então quando eu falo do Paulo Otávio, quando eu falo de Arruda, quando eu falo de Roriz, todo mundo fala “ah::”, porque não existe porra nenhuma de liberdade aqui, você sabe que no país existe censura. Existia censura no Brasil antes da ditadura, existia durante a ditadura, e hoje ainda existe censura no Brasil. Todo mundo aqui sabe disso. A França conquistou a liberdade, sabia? Qual o símbolo da Revolução Francesa,

qual o símbolo da liberdade francesa? Uma mulher de peito de fora. No Brasil o que temos é uma falsa liberdade, poderia ser um travesti de peito de fora. A Nanny People de peito de fora. O Lula é um cara que lutou contra a ditadura. Ele foi perseguido pela ditadura. O que é que a ditadura faz com a gente? Cega nossos olhos. A ditadura quer que a gente não veja o que acontece bem debaixo do nosso nariz. E o Lula foi um cara que sofreu com a ditadura e pelo jeito sofre até hoje, porque ele não sabe de porra nenhuma que acontece bem debaixo do nariz dele. [Aplausos] Ele nunca sabe nada. E aí ele vem reclamar, “olha a imprensa me persegue”. É, quando você não era presidente você adorava que a imprensa metia o pau no presidente. Agora se ela mete o pau em você ela está te perseguindo. Mas eu preciso ser sincero, eu já li algumas vezes, você abre qualquer jornal você vê lá tem mais letra que figura sempre. [Plateia ri] Eles tão pegando pesado. [Alguns aplausos] As figura agora vem colorida, não dá nem pra pintar mais. Sempre teve censura no Brasil, sempre vai ter censura no Brasil, porque no Brasil emissora de televisão aberta tem o rabo preso com o governo. No Brasil emissora de televisão é concessão do governo, então toda emissora de TV aberta tem o rabo preso. O que me leva a um mistério: como algo com rabo preso consegue produzir tanta merda? Se eu for na TV aberta, se eu for canal no canal que eu trabalho ou em qualquer outro canal e falar a coisa errada, do cara errado, na hora errada, esse cara liga agora [sinaliza um telefone com a mão] na emissora de televisão [faz um sinal representando um corte no pescoço] e pede minha cabeça. E eu nunca mais vou trabalhar em televisão em toda a minha vida. Por isso que quando eu assisto humorístico de domingo de manhã, eu fico torcendo “vai Didi, conta aquela do Sarney”. “Não, para de entrar com o extintor, todo mundo sabe, é combinado essa merda. Fala que vai enfiar o extintor no cu da Roseana, aí sim”. [Aplausos] Não é só televisão que censura não, censuram jornal, censuram tudo. O Sarney censurou o Estadão porque o Estadão fez uma matéria provando que a família Sarney tava envolvido com crime. Eu gostei que censurou, não tem que ir pro Estadão essa matéria... Porque eu compro o Estadão, eu quero lê notícia nova quando eu abro. O Sarney chamou amigo desembargador... E o amigo desembargador ajudou todo mundo, inclusive a Roseana. Eu acho que o Sarney não devia chamar um desembargador pra ajudar a Roseana, devia chamar um desembarangador. O Sarney censura jornal. Época de seca no Maranhão, o Sarney censurou a previsão do tempo. O Sarney não quer que ninguém leia notícia sobre ele em jornal. Tanto é que ele mantém a taxa de analfabetismo no Maranhão em trinta por cento. Ninguém tem peito pra vim aqui falar uma coisa dessas de um cara poderoso como esse e continuar em frente, não retirar o que disse. [Um laser vermelho é apontado na testa de DG] O/eu gosto do Sarney. [Aplausos] O Sarney é um ótimo político. Votem nele. Tirem título de eleitor no Amapá, votem no Sarney. Vale muito a pena. Eu te amo,

Sarney. [DG ri] Por que é que existe essa censura no Brasil? Eu vô te explicar. Porque o Estado não entende o seu papel. O governo não entende até onde ele deve ir, até onde ele deve interferir e até onde ele deve deixar livre. O que é privado pro governante é privado. O que é privado pra gente é público pra ele. Por isso todo mundo quer botar no nosso rabo porque não tem nada mais particular pra gente do que o nosso próprio rabo. Em um país capitalista, quem roubar é um grupo de empresários. Em um país socialista quem roubar o povo é um grupo de governante. No Brasil, os dois se juntaram pra roubar a gente de uma vez só. [Aplausos] Vocês sabem que é verdade. O governo aqui não se assume. Você é socialista, socializa todas as empresas, ou então privatiza tudo essa merda, não. Fica aquela punhetação. “Eu vou dar saúde pública mas vou abrir licitação pra empresa privada”. Então só ganha licitação quem tem o rabo preso com o governo. E desse jeito os dois tão unidos pra tirar o seu dinheiro. Sabe um/um eleitor liberal, sonha com o quê? Com o liberalismo. Um eleitor socialista sonha com o socialismo. Eu particularmente sonho com o dia em que eu vou ser roubado por apenas um desses lados. Ser brasileiro é como andar com um Rolex em cada brasileiro e se sentar bem no meio do alambrado que divide a torcida do Flamengo e do Corinthians. Tá os dois lado doidinho pra te roubar. Eu vou dá um exemplo prático: PSDB tinha que fazer a manutenção das estrada em São Paulo. Só que ele não tem culhão pra fazer isso, ele não tem competência pra fazer isso, então ele abriu uma licitação. E aí vem uma empresa privada e ela que cuida da estrada em São Paulo. Então eu pago pedágio e o dinheiro do pedágio vai pra empresa privada que cuida da estrada, mas eu continuo imposto pro governo cuidar da estrada. Eu pago duas vezes pelo mesmo serviço de merda. Eu pago pro poder público, eu pago pro poder privado, por uma coisa cheia de buraco. É como se eu pagasse uma puta adiantada e ela chegasse aqui com um cinto de castidade que só sai com moedinha. Tim, tim, tim, tim. [imita sons de moedas caindo em algum tipo de objeto metálico. Aplausos] E quando ele cai, “essa bunda era cheia de celulite e buraco”. “Eu pago duas vezes por uma merda cheia de buraco”. Um outro exemplo, saúde pública. Saúde pública o governo vem e fala “eu vou dá saúde pública”. Você devia me dá LSD pra eu acha que tá tudo bem. Aí o governo vai dar saúde pública, mas é uma droga a saúde pública que o governo dá. Então você tem que pagar o imposto pro governo manter a saúde pública e pagar um convênio por fora pro meio privado te dá uma saúde, mas o que o meio privado provê também é uma porcaria. Aí quando você tem um problema, você chama a ambulância, chega a ambulância pública e ela é tão podre que você fala “dá o soro, eu vou de ônibus”. E no convênio você espera tanto pra ser atendido quando chega sua vez vem urubu te examinar. Cadeira de roda do SUS é um monociclo. Médico no SUS ganha tão mal que quando chega alguém lá, não importa o que você tem, ele dá anestesia pra roubar sua

carteira. Precisa de raio x, “engole a máquina de xerox, caga as folhas”, eh:: [Aplausos] Oh:: De novo você paga duas vezes por uma porcaria. É como assinar a NET. Você paga assinatura, paga o pay-per-view pra quê? Pra assistir Xuxa Requebra. É isso que acontece aqui. Foi-se o tempo em que político tinha ideologia no brasil, hoje em dia se tá pra direita, se tá pra esquerda, só influencia em que lado da cueca cabe mais dinheiro. Não tem mais ideologia aqui no Brasil, ninguém mais aqui governa por ideologia, todo mundo tem a mesma ideologia: ficar no poder. Olha que absurdo, o governo se diz da social democracia e a oposição do governo se diz da social democracia. E um quer ferrar o outro com a mesma ideologia. A única vez que dois lados que pensam e agem iguais tiveram conflito foi quando Maluf colocou a Rota na rua. Tudo bem [Aponta em direção à lateral do palco, se comunicando com alguém, após ninguém ter rido de sua piada] na edição eu coloco risada alta, pode deixar. [Risos da plateia. Aplausos] Não precisa aplaudir não. Para, caralho! [DG ri. Plateia ri] Tem direita e tem esquerda aqui no Brasil, os dois são da social democracia. Não é? A direita nunca me decepcionou na vida, nunca. Porque eu sempre pensei “não vai sair nada que presta daí” e nunca saiu, nunca me frustraram. Mas a esquerda brasileira já me decepcionou um bocado. Não é foi o Zé Dirceu começar não, foi o Genuíno com dólar na cueca, foi o Roberto Carlos na Copa de dois mil e seis. Aí vem o PSDB e fala que é da social democracia. Puf, claro que é. Que mentira é tão mentira que o símbolo dos caras é um tucano, um animal de nariz grande. Aí vem o PT e também já começa mentindo pelo nome, porque quem trabalha naquela merda? [Aplausos] Vocês acham que o Mensalão foi a pior coisa que o PT já fez? Pensa bem. Eles eram metalúrgicos no ABC, antes do Mensalão já fizeram a Belina, o Chevette jeans, o Corsel. E o Brasil tem vários partidos só que... Todo partido é a mesma merda. Quem é partido no Brasil? É um grupo tentando dominar. São gangues querendo território. É como se todos os partidos tivessem jogando War e todos tivessem tirado a mesma carta: “dominar todos os territórios brasileiro... e o Amapá”. [Aplausos] Político trata partido igual Romário trata time de futebol: “vou pro que pagar mais, estando lá não apareço pra trabalhar”. Nós temos quem aqui, o p/que partido tem aqui? PSDC. Que é... Partido Social Democrata Cristão. Na boa... Social Cristão pra mim é crente que vai pra igreja de terno. E desde quando existe democracia no cristianismo? Se eu discordar da Bíblia eu vou pro inferno. Quem conhecemos no partido, vamos lá... [Aplausos] O PSDC, Partido Social Democrata Cristão é o partido... Dele...

[Plateia] E::i...

[DG] Do [cantarolando no ritmo do jingle] E-e-eymael, um democrata cristão. [para de cantarolar] E ninguém conhece o resto da música. É igual o Eymael. Eymael do quê? Ninguém sabe. O que essa música revela pra gente sobre o Eymael? Que ele é democrata. Que ele é cristão... E que ele tem um nome escroto. Eymael... [Aplausos] Se o Eymael realmente é cristão ele devia revê um pouco os seus conceitos porque a Bíblia fala que somos mais que vencedores em Jesus Cristo, ele nunca ganhou uma eleição. Na boa, Jesus não aguenta mais ouvi essa música. Sério... Um cara pra mim que há trinta anos não mude jingle não é cristão, é judeu. [Aplausos] E-eymael. [DG pula e ri em seguida] Democracia cristã... Democracia cristã já começou errada. Quando deram poder de escolha o povo falou “crucifica Jesus, Barrabás é legal”. Brasil tem até partido comunista, durante muitos anos Brasil falou que o PC comia criancinha. E era só um mal-entendido tá? O PC que comia criancinha não era o Partido Comunista, era padre católico. [Aplausos. DG ri] Por isso que a igreja é contra o aborto, né? [Plateia ri] Cada criança perdida é uma foda a menos. [Aplausos. DG ri continuamente] Para de zoar, para. É só piada. Eu já/quando eu era criança eu ia na missa ouvi o sermão. Me sentia tocado pelo padre. [DG ri] Para... Comunista é os ca/os comunistas ainda usam a palavra burguês. Pra eles ainda existe burguesia. Sabe o que é um burguês? Eu vou explicar. O burguês é aquele cara que age igual comunista vai agir quando chegar no poder. Isso é burguês. [Aponta novamente para a lateral do palco após ninguém rir] Eu quero palmas nessa, tá? [Aplausos] Não precisa, eu coloco lá. Não precisa, não esquento a cabeça. [DG ri] Tem o PP, PP dizem que é o quê? Partido Progressista, só pra disfarçar, o nome verdadeiro é partido do Paulo... É o partido do Paulo Maluf. Paulo Maluf é um político muito versátil, em São Paulo ele sempre... Ele sempre beneficiou todos os lados com única obra, por exemplo, fazia muito viaduto pros carro passar em cima... E pro povo morar embaixo... Tem PMDB, Democratas, eu não vou brincar com esses partidos, brincar com esses partidos é como brincar na montanha-russa, eu saio com vontade de vomitar. E tem também o PCO [Plateia se agita] Sério, na boa, vamos falar a verdade, vamos... Por que/o/veja bem... Tem eleição... Tudo bem, é democracia, cada um faz o que quer, mas veja bem. O cara do PCO/s cara do PCO não quis se candidatar a deputado estadual não. Ele quis se candidatar a presidente. Por que ele achou que ia ganha, não, sério, vamos falar. Por que ele achou que teria chance? Sabe o que eu acho, sério mesmo? Brasil tinha que fazer uma pegadinha com o PCO, sério, vamos falar sério. Na próxima eleição todo mundo tem que fazer uma pegadinha todo mundo tem que combinar e votar no cara do PCO só pra no outro dia ele abri o jornal e falar “caralho, sou presidente”. [Aplausos] “Fodeu, não tenho terno”. “Vou ligar pro meu cunhado: ô, você tem terno? Eu já te vi com terno num casamento sim”. “Quem vai ser Ministro, eu não tenho amigo. Vô no boteco chamar, sempre

tem uns dois cara que concorda com as merda que eu falo, eu vou lá”. Tem o PSTU. PSTU é o partido do Zé Maria, ele era sem terra invadia queria se apossar da terra dos outros, viu que era furada falou “se eu quiser me apossar das coisa dos outro eu não tenho que ser do... Movimento Sem Terra, eu tenho que ser político”. Então ele fundou o PSTU. Só que sem terra é o seguinte, sem terra gosta muito de invadir terra dos outros, mas só invade de cuzão. Só invade terra de agrobioy, só invade terra de... Playboyzinho, de coronelzinho de quinta. Aí é fácil. Quero ver/quero ver invadir o sítio do Bruno, vai lá. [Aplausos. DG ri] Vivemos num país sem ideologia. E aí você vê político se aliando com o/com quem antes ele odiava. Político adora declarar apoio, não é? Declara apoio, declara apoio. Quero ver o dia que eles vão declarar os bens... Na boa, vamos falar a verdade. Eu acho, na minha opinião, eu tenho uma opinião... [Plateia ri e se agita] Eu acho que petista perdeu o direito de discutir ideologia política quando o Lula se aliou ao Collor e Sarney, acabou. [Aplausos efusivos] Não tem... Quando forem discutir política, se limite a dizer apenas “queremos ganhar a eleição”. Isso eu aceito. Discutir ideologia, não. Vocês/vocês imaginaram um dia que vocês veriam na televisão o Lula fazendo propaganda política ao lado de Collor, de Sarney, de Roseana, de Renan Calheiros. Não me admira se daqui a pouco no dia dos pais você ver ele fazendo propagando de machadinho do lado da Suzana Richtoffen. [Aplausos. DG levanta a mão, ocultando o dedo mindinho e imitando a voz de Lula] “Oh... Funciona, eu aprovo”. [Ainda com a mão levantada, agora com sua voz normal] “Funciona, eu aprovo”. [DG ri] E falo mais, do jeito que ele está metendo pau no Serra, daqui há dois ano ele é aliado do Serra também. Aí o pessoal fala pra mim “Danilo, você tá falando muito mal do Lula, você não tem medo dele fazer alguma coisa?”. Ele vai fazer o que comigo? Virar meu aliado? [Aplausos] Na boa, eu acho que o Lula só... O Lula só apoia o Sarney porque nunca leu um livro dele... Porque não sabe lê. Sarney acha que é escritor. [Fala em tom de e gesticulando em zombaria] Só porque ofereceram uma cadeira de imortal na Academia de Letras o Sarney acha que é escritor, ele não se ligou porque ofereceram aquilo... Porque todo mundo que vai pra lá morre no outro dia, então falaram “não... quem sabe assim, vamos tentar, vai Sarney, você ganhou uma cadeira lá”. Sabia que o Sarney escreveu vários livros, ele escreveu um livro que se chama “Vinte anos democracia”, seria como se a gente descobrisse que o autor da lei Maria da Penha fosse o Netinho, não? [Aplausos] Não precisa aplaudir. Sarney escreveu um livro que se chama “Marimbondos de Fogo” disse que vai escrever um livro em homenagem ao Lula, só que vai se chamar apenas “de Fogo”. Sabe qual é a merda em nosso país? No nosso país o político não governa pra gente, governa pra ele. Quem foi o cara que fez a lei do genérico? Serra. Cara mais hipocondríaco que eu já conheci... Ele quer pagar barato o remédio. Ah, o Lula quis baixar o preço do álcool. [Aplausos.

DG ri] Não me admira se daqui a pouco vier a Marta Suplicy “eu vou dar botox de graça pra coroa desquitada”. Só que o Lula não gosta que fale que ele bebe, é assunto delicado. Não pode falar, como se ele/ele pensa “se ninguém falar ninguém percebe”. Não, ninguém percebe que o cara tá todo dia vermelho falando um monte de bosta. O Lula se/o Lula se entrega que ele bebe. O palavreado dele é de bêbado... Esse negócio “companheira Dilma, companheiro Zé Dirceu” é palavreado de bêbado. Não é? [DG imita alguém bêbado e cantarola] “A Dilma é boa companheira, a Dilma é boa companheira” [Aplausos] “A Dilma é boa companheira:”... Daqui a pouco o Lula tá mudando o número do PT de treze pra cinquenta e um. Ele bebe pá caralho. Se ele quiser ele abastece o aerolula com a pica mijando [DG imita alguém urinando, de forma caricata. Ri em seguida] Qual é a prova que seu amigo está bêbado? Quando você vai na balada ele pega a menina mais feia da balada e ele apresenta pros amigos. O Lula apresentou a Dilma pra gente aí pessoal. [Aplausos. DG ri] Não pode falar que o Lula bebe, ele não gosta. Aí o pessoal fala “por que você fica fa/fazendo piada que o Lula bebe?”. Porque é legal. A coisa mais legal é brincar com o bêbado da rua. Só que o Lula não gosta... Dois mil e quatro veio um jornalista americano pro Brasil, escreveu que o Lula bebia e quis expulsar o cara daqui pra punir o cara, o que já foi uma burrice. Você quer punir o cara, deixa ele trabalhando aqui. Nossa, que punição! “Você vai voltar pros Estados Unidos”. “Caralho! Agora você me fodeu, hein Lula?! Ah::, caralho! O que vai ser da minha vida?”. [Aplausos] “Eu vou ganhar em dólar, fodeu. Esse cara me fodeu”. Um ministro do Lula falou assim “Lula você não pode expulsar o cara dos pais por dois motivos: primeiro porque você bebe pra caralho, segundo porque é anticonstitucional”. Sabe o que o Lula falou? Pode pesquisar que é verdade, o Lula falou “foda-se a constituição”. Não vou culpar o Lula por ter dito isso, porque eu também quando bebo quero foder a primeira coisa que eu vejo pela frente. E outra, pra quem fode a dona Marisa, a constituição... [Aplausos] Vocês são casado, vocês sabem, dá vontade de comer alguém mais novo às vezes. [DG ri] Num pode falar que o Lula bebe, ele não gosta, ele expulsa. [DG ri] Agora eu já falei. Mais um processo. [DG ri] Agora, o que acontece, o Lula passou por vários escândalos. O governo Lula teve vários escândalos, vários escândalos, e o Lula saiu ileso de todos eles, o Lula até hoje é o presidente mais popular que o Brasil já teve. Grandes merdas, porque Corinthians, Flamengo também é pa/mais popular e eu não confio minha carteira na mão deles. [Aplausos] O Lula passou por vários escândalos e tem o maior índice de popularidade que um presidente já teve e eu sei porque, porque ele discursa cuspendo... Ele discursa cuspendo em todo mundo que está na frente dele. Então, quando ele termina um discurso todo mundo tá cheio de cuspe dele e fala [DG imita alguém bêbado] “te considero”. “Você mora aqui, ó”. [Bate no próprio peito e ri em seguida] Depois vocês acham

isso normal, vocês acham isso normal? O filho do Lula era um funcionário de zoológico. Depois que o Lula virou presidente, ele virou um mega empresário, cheio de dinheiro. Vocês acham isso normal?

[Plateia] Não.

[DG] A única forma de um funcionário do zoológico ficar milionário da noite pro dia é se cuidar da jaula do ganso de ovo de ouro. Quando a Dilma disse que ia continuar tudo que o Lula fez no governo a filha da Dilma falou “oba”. Meu pai falava “filho, quero que você seja presidente”, eu falaria pro meu pai “pai, seja presidente”. A Casa Civil do Lula tem mais escândalo que a casa do Big Brother. O que que precisa pra se trabalhar na Casa Civil do Lula? O que é preciso pra chefiar a Casa Civil do Lula? Todo mundo aqui sabe. Ser capaz de fazer um escândalo nacional. E ser homem. Ou parecer um pelo menos. [Aplausos] E o Lula saiu ileso de todos esses escândalos mais absurdo que fosse porque ele sempre usou a mesma desculpa: “eu não vi”. Ele nunca viu nada. Lula, olha o Zé Dirceu, tá gastando mais com deputado do que você com pinga. “Eu não vi”. Olha Lula, mataram o Celso Daniel pra queimar arquivo do PT. “Num vi”. Elenice Guerra lá, “num vi”, Palocci e o caseiro, “num vi”. Por isso ele perdeu o dedo, ele nunca vê nada. “Olha a serra Lula”. [DG imita alguém prendendo o dedo em uma serra e a voz de Lula] “Num vi”. [Aplausos] Nunca vê nada. Foi ele que chamou as putas pro Ronaldo aquela vez. Ele nunca vê nada, logo ele que só vê dobrado. Começa a ver Lula, começa a prestar atenção ao seu redor, olha o que a sua mulher fez com a cara dela. Ela fez plástica na clínica de cirurgia do massacre da serra elétrica... Porque que a gente sempre engoliu essa que o Lula não viu? Porque a gente sabe que o alcoolismo afeta a visão. E vocês acham absurdo ter um presidente alcoólatra? Vocês acham absurdo ter um presente que bebe? Quem é mais velho vai lembrar, quem é mais novo pode pesquisar. O Collor não colocava pinga na boca. Ele colocava cocaína no cu. O Collor usava supositório de cocaína. Não sou eu que estou dizendo isso, quem disse isso foi o irmão do Collor quando ele foi impitido. O irmão do Collor disse isso, a ex-mulher do Collor disse isso, veio um médico na história confirmou o caso, está registrado nas revistas, registrado nos jornais, só não vou dizer que está registrado nos anais porque seria pleonasma. Quer dizer, o Collor tem aquilo roxo, mas o cu é branco. Ele chegava no gabinete, dava um peido, secretária ficava ligadona. [DG imita o que seriam os efeitos disso e ri] Imagina o Collor indo pegar o avião. No aeroporto vem o cão farejador no rabo dele. “Oh::, calma minha gente, estamos nos conhecendo”. Ah::, ele devia ter usado essa desculpa quando pegaram ele na cama com Paulo Otávio, não? “Não amor, num

queria fazer isso, meu cu que estava loucão”. [Aplausos. DG ri] O irmão dele falou, não posso falar? Aí vem no horário político, vem um monte de político e fala assim: “ah::, eu sou contra a violência. O problema de violência é o morro, o tráfico de droga”. Só que esses cara sustenta o tráfico de droga, porque tem um monte de político que cheira cocaína pra caralho. Ué, não sou eu que estou falando, tá registrado no jornal.. Em um jogo do Brasil e Argentina no Mineirão a torcida gritou assim “ô Maradona, vai se foder, porque o Aécio cheira mais do que você”. [Aplausos] Não sou eu que estou falando, tá registrado, saiu no jornal. Eu fiquei sabendo que Neves não é o sobrenome dele, é o apelido. Sempre é Natal no nariz dele. Tem ranho que sair pra esquiar, “eh::”. Falaram que ele se envolveu com política só porque escutou falar que na política é tudo farinha do mesmo saco, “ah tô nessa”. Quando cremaram o vô dele, o Tancredo, ele falou “vou levar pra sempre o meu vô aqui ó” [DG bate no próprio peito e aponta pra frente em seguida] “Estica ele aí”. [Aplausos] Essa é a nossa esperança, hein?! Imagina/imagina uma festa do Collor com o Aécio. O Collor fala “Aécio, muito obrigado por ter vindo, agora por favor, tire o nariz do meu cu”. [DG ri] Se o Lula apoiou um cara que enfia cocaína no cu, o que ele não faz por mim se eu não enfiar uma garrafa de cinquenta e um no meu? [Aplausos] Não/não aplaudam, é só uma ideia. Não vou fazer isso hoje pelo menos... [DG ri]

[Alguém na plateia, descontente] Ah::!

[DG] Ah::! Nossa, pervertida. Vivemos num país democrático, aqui a gente tem a liberdade, graças a Deus, de votar. Temos no Brasil a liberdade de escolher em quem a gente vai votar... Mas não temos a liberdade de escolher se queremos votar. Todo mundo aqui é obrigado a votar, é lei, você tem que votar. [Aplausos] Você tem que votar. Você tem que votar, é lei. Você tem que votar... O Brasil é tão incompetente que nem pra punir direito quem descumpra a lei, consegue. Sabe qual é a multa se você não for? Sabe qual é a punição que você sofre se não for votar? Tem que pagar uma multa de três reais e cinquenta e um centavos. Eu pago de boa, de boa, eu pago três e cinquenta e um pra não votar. Eu pago mil reais pra não votar. Eu pago um boquete pra não votar. [Plateia reage] Eu pago, eu faço qualquer coisa pra não votar. Três reais e cinquenta e um. Isso é dinheiro de pinga. Por isso que o governo cobra, não é? Porque não precisaria cobrar o dinheiro, não é punição pagar três e cinquenta e um... Punição mesmo é você ter que ir no Banco do Brasil pegar aquela fila... Essa é a punição. Deviam esquecer o dinheiro, “ó, não precisa pagar nada, ó, só vai no Banco do Brasil e pega a fila”. Quando chegasse sua vez a/a/a caixa falava: “aprendeu a lição? Vai voltar daqui dois anos?”.

Mas eles cobram pra foder mais ainda, porque eles cobram três e cinquenta e um pra você voltar com o bolso cheio de moeda. Dizem que o voto é a arma do povo... Só acredita nisso quem não conhece A R quinze. Vê se o traficante fala “eu vou dominar esse morro aqui, vote em mim”. E o voto na verdade é semelhante a uma arma talvez. E talvez o voto na verdade seja uma das armas mais poderosas que existe porque basta apertar um botão pra foder com um país inteiro. Talvez o voto seja até mais poderoso que a bomba atômica, porque os Estados Unidos apertou um botão, destruiu o Japão e hoje o Japão é país de primeiro mundo, agora Alagoas tá na idade da pedra ainda. Se urna eletrônica fosse mesmo coisa de país de primeiro mundo, quando você fosse votar no Collor aparecia escrito “você executou uma operação ilegal”. [Aplausos] “O sistema será reiniciado”. Então nós temos urna eletrônica aqui. Temos um aparelho avançado... Pra escolher entre Dilma e Serra. É como ter um TV HD em casa só pra assistir Casos de Família. Deviam até mudar o nome pra Casos de Família Adams. Agora é impressão minha ou o TSE em suas propagandas trata o eleitor brasileiro como se fossem retardado? Vocês já viram como eles trata o eleitor brasileiro? O TSE faz assim: “atenção, você quer votar branco? Então aperte a tecla da cor branca. Com o escrito ‘branco’”. Ah, sério? Achei que era a tecla de cadastro da Ku Klux Klan.. “Você quer confirmar o voto, aperte a tecla confirma”. Como o TSE quer que eu leve a eleição a sério? Colocaram o cara do Zorra Total pra fazer propaganda... E na boa, foi a única vez que eu ri daquele cara... Foi quando ele falou “essa máquina muda o seu destino”, eu falei “ha ha ha essa é boa ha ha ha”. [Aplausos] A única máquina que muda o destino de alguém foi aquele torno mecânico que cortou o/o dedo do Lula. Porque depois que cortou aquele dedo ele nunca mais precisou trabalhar na vida. Muda destino... a urna eletrônica muda o destino sim, de quem é eleito por ela. Só desse cara. [Aponta para a lateral novamente] Mais aplausos na edição, por favor [Aplausos. É inserida uma imagem em preto e branco de pessoas aplaudindo, junto com o áudio em fusão ao áudio real] Eu tenho a edição, não precisam aplaudir. Eu tenho uma arma. [DG ri.] Você vê que o político no Brasil ainda faz eleição de um modo muito rudimentar, não é? Eles ainda fazem aqueles discursos velhos, ainda entregam folhetinho na rua... Ele faz aqueles discursos manjados ainda, eles ainda colocam gente sacudindo bandeira na esquina. Você acha que eu vou votar num cara desse? Quando eu vejo um cara sacudindo bandeira na esquina eu falo “cara colocou um favelado pra torrar no sol em troca de um pão com salaminho. O que esse cara não vai fazer depois de eleito?”. Outro dia eu passei de carro, vi o cara sacudindo a bandeira falei “vou ganhar a corrida”. “Bandeirada, eh:”. [Aplausos] Tá bom, vocês vão aparecer aplaudindo no DVD, tá bom, num precisa aplaudir. Essa eu vou por uma risada, não foi lá essas coisa, tá. Político ainda entrega santinho. A Marina foi entregar santinho na igreja

dela, tomou botinada na igreja dela. Entregam santinho, por que que o nome daquilo é santinho? Porque se você tiver algum pedido atendido por aquele cara da imagem, considere um milagre... [Aplausos] O cara quer que eu vote nele só porque ele me dá um papel com uma foto e um número. De quem você contrata o serviço com foto e número? [Plateia ri e se agita] Deve ser uma técnica de marketing que passa de mãe pra filho. [Aplausos] E tem horário eleitoral gratuito que é feito pra pobre. As musiquinhas são pra pobre, os discursinho só gente sem instrução que cai, o próprio nome gratuito é pra atrair os pobres, não é? Fala “ih, é de grátis, vamos assistir, olha lá”. Eu acho que todo horário político gratuito devia ser apresentado pelo Faustão. Porque aí nenhum político ia conseguir falar. Dois mil e dez foi fogo. Teve o lançamento do filme do Lula em ano eleitoral, o PSDB ficou enciumado, acusou que era um filme-campanha em favor da Dilma. Porque o Lula dur/faz dois anos faz campanha pra Dilma, o Lula já gastou muito dinheiro com campanha pra Dilma, pagando multa. L Lula pagou muita multa pra Dilma. O que prova que mulher sempre dá gasto, mesmo quando nem parece uma. Inclusive o filme do Lula vai representar o Brasil no Oscar, o filme do Lula foi escolhido pra representar o Brasil no Oscar, o que prova que não é só o Lula que bebe. Quando lançaram o filme do Lula, o Lula disse que tinha orgulho em ser brasileiro porque se ele fosse americano não ia conseguir ler a legenda. Aí o Fernando Henrique Cardoso, o PSDB ficou puto com o filme, ficaram enciumados porque nunca fizeram filme pra eles. Porque existe essa disputa, né? O FHC fica disputando com o Lula quem teve o melhor governo, o Lula fica disputando com o FHC quem teve o melhor governo. Minha opinião? Se qualquer um dos dois fez qualquer coisa boa, não fizeram mais que a obrigação. [Aplausos efusivos] É. Enfim... O PSDB ficou puto com o filme do Lula e quem devia ter ficado puto era o Lula porque o filme é uma merda. O filme é chato, cansativo, não termina nunca. Eu até achei quem escreveu o roteiro foi o Suplicy. Eu só não falo que foi o Suplicy porque se fosse o Suplicy em alguma parte do filme ia falar do Renda Mínima. Ele ia achar um jeito de encaixar lá. Ele ia escrever a cena “lua-de-mel, Lula fala para Marisa ‘que calcinha é essa?’, [imitando Marisa] ‘de Renda Mínima’”. [Aplausos] “‘Porque na renda mínima, todo cidadão tem o direito.’” [DG ri.] O Serra ficou enciumado com o filme do Lula, o Serra ficou puto com o filme do Lula, mas o Serra não tem direito de ficar puto com o filme do Lula porque já fizeram filme pro Serra muito antes. Assiste Nosferato. É o Serra, não é? É o Serra, você sabe que é o Serra. Aí o Serra vem falar “eu fui exilado”. Foi onde? “Na Transilvânia”. Se o Serra um dia precisar ser caçado vão chamá o Van Hellsing. Porque você acha que o Serra fez o programa contra AIDS? Ele queria todo sangue limpo só pra ele. [DG ri] Ó, essa/essa/a eleição dois mil e dez acho que vai ser conhecida como a eleição que mais tinha figura escrota concorrendo. Eu ligava a televisão no

horário político, via lá Mulher/Mulher Pera, Romário. É, quem mais... Ronaldo Esper. Só subcelebridade, eu pensava, “que é isso aí, é o CQTeste?”. Só tem subcelebridade. Imagina que... A grande estrela da eleição dois mil e dez foi o Tiririca, não? O Tiririca. Antigamente se você quisesse anular o voto, escrevia na cédula “Tiririca”, agora, vocês elegeram o cara, olha aí. Aí o Tiririca falou na televisão, ele falou que tinha uma equipe por trás da campanha dele, quem era a equipe: o Rodela e o Marquito. Brasileiro votou no Tiririca/Tiririca foi o deputado com maior número de voto porque brasileiro quis protestar, puta que belo jeito de protestar. “Vou dar dezessete mil reais pra um cara que não vai fazer porra nenhuma, ó o meu protesto aí”. É como se americano pra protestar tivesse votado no Barney, O Dinossauro. Com a diferença que o Barney conhece o abecedário. Depois de eleg... [Aplausos. DG ri] Teve muita subcelebridade concorrendo. Teve quem? KLB, eu torci pro KLB ganhar. Se ele ganhasse é uma chance grande aí deles não gravarem outro CD, falei: “vai ganhar, tomara que ganhe, tomara”. [Aplausos] Teve um monte de mulher fruta concorrendo, nenhuma ganhou, mas teve um monte concorrendo, quando era criança a única fruta que tinha na televisão horário político era o João Melão. E o Pita que era o laranja do Maluf. Na eleição de dois mil e dez teve Mulher Pera, Mulher Melão, Ronaldo Esper. Ronaldo Esper rouba vaso de morto, não vai roubar eu que estou vivo? Imagina o cara é eleito. O cara é alfaiate. Chega lá e os deputados: “ei, quantos bolso cabe na minha cueca, você tem ideia?”. Teve mulher fruta. Eu peguei um santinho da Mulher Pera. Estava escrito: “Mulher Pera, partido tal, vote em mim, telefone tal, tenho ambiente”. Sabia que só de curiosidade no dia da eleição eu digitei o número da Mulher Pera só pra ver a foto dela? Antes de entrar a foto dela apareceu escrito na tela “você é maior de 18 anos?” [Aplausos] Pra mim a maior subcelebridade que concorreu esse ano foi o Netinho. Só que ele perdeu. [DG ri] O Lula disse que o Netinho de Paula ia mudar a cara do Senado, e ia deixar ela roxa. Eu estou brincando mas eu/todo mundo aqui conhece a história do Netinho, Netinho é um cara que sempre lutou. [Plateia ri] Com suas ex-mulheres, sempre lutou. Negócio do Netinho é bater em mulher. Eu já vi ele pisando no RG só porque do sobrenome, “de Paula, toma aí então”. Imagina o Netinho de Paula bate em mulher, negócio do cara é bater em mulher. Bater em Mulher é fácil Netinho vai bater na Dilma, quero ver. [Aplausos] O Netinho saiu candidato pelo Partido Comunista. Como é que o Partido Comunista, que na teoria deveria ser o partido com mais ideologia aceita o Netinho? Que que o Netinho entende de comunismo? Ele seguiu carreira solo pra não dividir os bens com a banda. Ele acha que Stalin, Lênin e Mao são os três patetas. Na boa a única coisa que o Netinho já fez pelo bem comum na minha opinião foi parar de tocar pagode. [Aplausos] E o Netinho falou... Aí o Netinho falou na/eu vi o Netinho falar na televisão: “não, porque graças a Deus eu cheguei onde eu cheguei por causa

de talento”, ó um comunista que acredita em Deus. E pior, ele acredita que tem talento. Aí o argumento do Netinho pra ganhar a eleição era esse aqui: “vote em mim porque eu sou negro”. Foda-se! Que me importa? Que eu estou me importando se você é da raça negra, da raça amarela, da raça vermelha. Você tem que ser da raça em extinção: político honesto, é isso que tem que ser. Aí você me impressiona. [Aplausos] Se você falar que é da raça do político que não rouba, aí eu fico impressionado. Porque começa uns argumentos idiotas, “vote em mim porque eu sou negro”, puf, e daí?. Aí vem a Dilma/vem a Dilma e fala “vote em mim porque eu sou mulher”, puf, tá bom que é. Aí vem a Marina Silva e fala “vote em mim porque eu sou negra e mulher”. Quanto mais minoria for, melhor vai ser pro país? Arruma aí uma negra, mulher e retardada, pronto, tá tudo feito. Ah::, se o Tiririca fosse mulher, olha! [DG ri] Começa os argumentos... Por exemplo: vocês acham que a Dilma tá preparada pra liderar o país?...

[Plateia] Não.

[DG] Não sei, estou perguntando. Eu não sei. Num sei se a Dilma está preparada pra liderar o país, não sei, mas com aquele cabelo já pode virá os Thundercats, não? [Aplausos] Pode. Vocês sabem que pode, vocês sabem. Todo lugar que a Dilma ia ela falava “é que eu vou ser a primeira presidente mulher do país”, ela quer muito ser a primeira presidente mulher do país e está se esforçando pra isso, pra mulher, tá. Está sim, você vê que está. Falam que o calcanhar de Aquiles da Dilma é que ela é inexperiente. Só porque perguntaram se ela ia mexer na área da fazenda ela falou “não, vô manter o Brito Júnior lá”. “E digo mais hein, pra fiscalizar a receita, Ana Maria Braga”. “Ministério Previdência, Mãe Diná”. “Ministério de Igualdade Racial, Pepê e Neném, igualzinha as duas”. Teve uma coisa na campanha da Dilma que eu achei que eu achei muito nojenta porque eu odeio essa argumentação, acho ridículo o que acontece? Brasileiro tem dentro de si, brasileiro cresce se achando o coitadinho, todo brasileiro precisa dum papai, precisa duma mamãe, precisa de alguém pra dar esmola. Então brasileiro pode fazer piada de argentino, piada de português, mas vem o Silvester Stalone pra cá, vem o Robbin Willians faz piada de brasileiro todo mundo chora, “ah, não pode fazer piada da gente, ah sou coitadinho”, brasileiro se acha o coitadinho, brasileiro acha que todo mundo tem que dá tudo pá brasileiro. Então a Dilma se aproveita disso, veio e falou que era a mãe do brasileiro, porque brasileiro precisa dum papai, duma mamãe. Veio Getúlio, falava que era o pai dos pobres, vem a Dilma fala que é mãe do brasileiro, antes veio o Lula falou que era filho do Brasil, eu me pergunto: que putaria é essa aí? Eu estou no meio da suruba toda [Aplausos] Dilma você não é minha mãe, você não é minha mãe, você não é minha mãe Dilma. Eu tenho

mãe Dilma, eu tenho mãe, ela não é você Dilma, fica tranquila. Ela nem parece com você Dilma. Minha mãe tá velha, acabada, mas num tem nada a ver com você, você nem parece minha mãe Dilma, talvez meu pai, não a minha mãe, minha mãe não. Você não é minha mãe, Dilma, se você fosse minha mãe, Dilma, eu não estava aqui hoje. Com seis meses de idade eu tinha morrido porque nem fodendo eu ia chupar aquela teta. [Aplausos] Não dá, não dá não. Dilma é minha mãe, Dilma não é mãe de nin/máximo que a Dilma é:: aquela sua tia solteirona, no máximo. Sabe aquela sua tia/todo mundo tem uma tia de cabelo curto, num tem? Que chega sozinha na festa da família sempre. De blazer e ombreira, você tem essa tia, não tem? Que você abraça ela e você sente o cheiro de natfalina da roupa, ah:: E a tia solteirona. Você vê aqui o pelo da costeleta curvadinho. Tá a dica aí Dilma: quer parecer o Lula, para de fazer a barba. Ah lá, tem mais argumento de idiota. “Vote na Dilma porque? Ela foi torturada”. Foda-se! Eu pedi?. Na boa, o presidente tem que ser um cara esperto. Se ela foi pega e torturada é porque é otária, não sei se serve pro cargo... [Aplausos] “Vote... Vote na Dilma que ela foi torturada”. E que que eu tenho a ver com isso? Eu te devo uma é isso Dilma? Ah, por dó então eu vou votar nela? “Tadinha Dilma foi torturada, coitada vou votar nela”. “Não, tem que respeitar que ela foi torturada porque estava lutando por mim”. Por mim?. “É, estava a Dilma, o Zé Dirceu, o Genuíno lutando pelo nosso país ser o que é hoje”. Muito obrigado, hein?! Que excelente trabalho vocês fizeram. Todo mundo fala que Dilma foi torturada, mas ninguém conta o outro lado da história. Também não foi nada fácil pro carcereiro ficar olhando a cara dela. Eu teria batido nela antes da plástica “toma paulada Dilma”. [DG esconde o rosto na mão] “Volta pro labirinto do Fauno é seu lugar, vai pra lá”. [Aplausos. DG ri.] Vou votar na Dilma porque ela era guerrilheira. Por causa de coragem vô votar em alguém? então voto no pai da filha dela. [Plateia ri] A Dilma era guerrilheira? O cara é guerreiro! [Aplausos] Inclusive... Quem é o pai da filha da Dilma? Falavam que ela assaltava banco quando era guerrilheira, deve ter assaltado um banco de esperma. Porque quem é o cara? Ou vai ver ela é casada até hoje, o cara que tem vergonha de sai na rua de mão dada. Aí você vê o que o Serra começou a perder, começou a apelar. Só que o Serra não queria bater na Dilma, tá, então ele mandava o Índio bater, o vice do cara é o Índio, puf. Aquele cara é índio? Só se for índio da Galeria Pajé. Índio falsificado do caramba. Aí o Índio falou, vice do Serra falou que a Dilma tinha ligação com a ASFARC e nisso eu num acredito. A Dilma não tem ligação com o crime. A Dilma se tivesse ligação com a ASFARC teria assumido porque ela não tem problema em assumir ligação com criminoso. Pô ela assumiu o Temer como vice. E aí o T/e tem o Serra. Eu não sei se eu confio no Serra porque tudo que o Serra quis, São Paulo deu pra ele. Serra quis ser prefeito, São Paulo deixou Serra ser prefeito, aí o Serra larga o cargo de prefeito pra ir pro cargo de governador, que

manda mais, ele sempre fez isso, tá? o Serra não para em um mandato, o Fábio Júnior dura mais num casamento do que o Serra num mandato... Serra deixou de ser prefeito/Serra quis ser prefeito, foi prefeito, deixou de ser prefeito pra ir pra governador que manda mais... aí foi governador deixou de ser governador pra ir pra presidente que manda mais, se for eleito presidente vai deixar o cargo pra ser Sarney, que manda mais... Imagina, imagina... [Aplausos] Imagina... Imagina você contrata o cara pro serviço quem vem executar é o vice que você nem sabe quem é. Imagina você casa e na lua-de-mel vem sua mulher “bom amor, agora que estamos casado quem vai foder com você tá aí ó, Luiza Erundina, pode entrar”. O Serra num termina um mandato. Diferente do Lula que não quer terminar, quer ir pro terceiro, tá colocando um avatar pra controlar de longe. [Aplausos] Aí o Serra falou assim na campanha dele: “o Brasil tem que andar”. O Serra falou :“comigo o Brasil vai andar”. Vai? Igual São Paulo que você governa. Pra andar em São Paulo, só Jesus, porque só um milagre pra fazer um carro andar lá. Ou tem que caminhar sobre as águas, num é?. O Lula quer levar o rio São Francisco pro Nordeste, mais duas chuvas e o Serra leva o Tietê pra lá. [Alguns aplausos] Tem um paulista ali na plateia, é isso? Num precisa aplaudir não, já chega, essa aqui nem é tão boa vou cortar essa, num ficou boa não. Uma coisa que eu achei ridícula na campanha do Serra. Teve um/em um dos horários políticos Serra discursou em frente uma favela... cenográfica. Ele num teve nem culhão pra ir na favela de verdade. E quem vota no Serra assistiu aquilo e falou “olha o Serra na favela”, acreditou. Porque quem vota no Serra não sabe como é uma favela, nunca viu uma de perto. [Aplausos] Num sabe, vocês sabem disso. O Serra num sabe o que é uma favela, o Serra acha que a Casa Branca é uma favela. Só porque tem uma família de negro morando lá. Aí o Serra quer provar que é do povo, num é? Ele quer provar que teve uma infância pobre. Ó o argumento idiota: “vote em mim porque eu era pobre”. E bom ser pobre? Então continua assim depois de eleito, caralho. “Vote em mim porque eu sou do povo, porque eu tive uma infância pobre, eu sou o Zé” Que Zé que você é, velho? Só se for o Zé Vampir da Turma da Mônica. “Vote em mim”. [Aplausos] “Vote no Zé”. Ele quer mostrar que é tipo o Lula, teve infância pobre, é do povo. Você não é o Lula, Serra, esquece. O mais perto que você chega do Lula é do Lula Molusco. E o mais perto que você chega. A prova que o Serra fez de tudo pra ganhar eleição é que ele apareceu sorrindo no horário político, num é fácil pra ele fazer isso. Ele faz muita força pra sorrir. O Stephen Hawkins faz menos força pra bater uma bronha do que o Serra pra sorrir. Num é fácil pra ele sorrir, sabe quando você pega impulso pra pular? O Serra faz isso com a boca pra ela subir. Num é nada fácil pro Serra sorrir. Aquele sorriso que você vê ele conseguiu com a lei do genérico. É um sorriso genérico. Você vê ele sorrindo no horário político, foi George Lucas que fez aquilo. Serra num tenta sorrir,

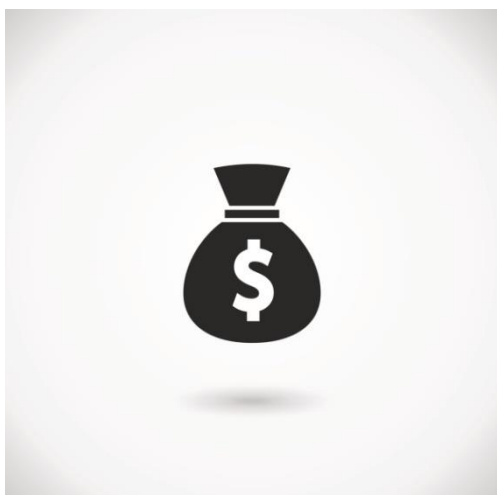
você num é animadinho, Serra. Você tentar ser simpático é igual o Lula tentar falar o português correto, ninguém vai engolir. Você viu como o Lula fala? [DG faz sons com a boca imitando uma fala incompreensível e grunhida. Aplausos] É assim que o... [DG faz mais sons durante os aplausos] Eu preciso do Doutor Dolittle pra entender o que o Lula fala... e tudo bem ele foi o mais popular que já teve, ele não forçou, aprende com o Lula, Serra, num força, você num é simpático. Né? O Serra não é animado. Eu vejo o Serra caminhar, fico procurando o fiozinho, cadê o soro, hein?!. [Plateia ri] O Serra é hipocondríaco, todo mundo sabe. Que que o Serra fez? Proibiu de vender coxinha na escola em São Paulo. Agora se a criança quer comprar coxinha tem que esperar. Não tem que esperar a hora da merenda, tem que esperar a hora da saída. A hora que o tiozinho da coxinha aparece ali na pracinha, aí ele: “vem cá. Tenho coxinha aqui, quer?”. “Não, eu quero rissoles”. “Deixa eu ver o que eu faço por você, espera aí”. O que que a molecada vai pensar? Vai comprar coxinha, não tem, porque o Serra não quer. Que que a molecada pensa: “tá certo, por minha saúde. Serra é o meu herói. Quando eu crescer, quero ter essa aparência saudável dele aí, ó”. [Aplausos] Falando em questão idiota, a Dilma acho que só não levou a eleição no primeiro turno porque surgiu uma questão do aborto. Por causa de aborto. Porra, fica Serra e Dilma discutindo aborto, não é pra discutir isso agora, agora é tarde, eu já estou aqui. Não dá pra ser radical. Um é contra o aborto, a outra é a favor, não dá pra ser radical. Por exemplo, eu sou contra o aborto, mas em algumas ocasiões eu sou a favor. Por exemplo, quando o filho for meu. [Plateia ri] Bem... [DG ri] Enfim, estava falando que o Serra tem uma aparência saudável. Falando em aparência saudável, quem concorreu em dois mil e dez a presidente? Plínio de Arruda. Se o Serra parece doente, o Plínio já morreu tem um tempinho aí. Sempre que eu via o Plínio discursando só me pensava uma coisa... Só me passava uma coisa pela cabeça: “preciso colocar algodão no nariz desse cara”. [Faz gestos como se colocasse algodão no nariz de alguém] “Deita lá agora, vai lá”. “Quer terra, toma terra em cima de você, toma”. [Chuta no ar] E o Plínio era desbocado, num era? Ele ia na televisão, metia a boca em todo mundo, falava mesmo, não estava nem aí. Eu pensava: “quem esse cara é, é um morto muito louco”. Teve um debate que o mediador do debate falou assim: “Plínio de Arruda, seu tempo já se esgotou”. O Plínio falou: “comecei a falar agora”. Aí ele falou “não é disso que eu estou falando. Você sabe muito bem do que eu tô falando. Você tá disfarçando aí faz tempo, você sabe onde eu quero chegar”. Plínio de Arruda. Mas diga o que quiserem, na eleição dois mil e dez o cara que mais entendia de democracia era o Plínio de Arruda. Porque ele estava na Grécia quando inventaram essa porra, não é mesmo? Ele sempre lutou por igualdade, liberdade, foi ele que falou “assina aí, vai, princesa Isabel”. E o Plínio de Arruda é rico e ele... O Plínio de Arruda é meio obsessivo com tema “divisão de terra”. Desde quando ele chegou

aqui e gritou “terra à vista!” ele quer dividir tudo. E eu acho, de coração, com sinceridade, eu acho que o Plínio de Arruda poderia ter ganhado a eleição dois mil e dez no primeiro turno. Poderia... Se os eleitores dele não tivessem morrido na guerra dos farrapos, eu acho que ele levava, acho. [Aplausos] Não precisa aplaudir, é verdade, eu acho. E o Plínio de Arruda é muito rico, muito rico, ele é muito rico, ele tem muitas terras, ele tem uma linhagem nobre, tá. Você vê a árvore genealógica dele, tá lá: Dino gerou Baby, que gerou Plínio. Ele é muito rico e é obsessivo com o tema “divisão de terra”. Porque ele não divide a terra dele então? Ele tem um monte. Divide o seu jazigo, você não tá usando, você tá andando por aí. Só no Brasil rico é comunista, só no Brasil.. Qual a próxima agora, o Nardoni apresentando o Criança Esperança? Agora um dos grandes destaques... Um dos grandes destaques da eleição dois mil e dez e que parece ser promessa pra próxima eleição presidencial é...? Marina Silva. Marina Silva foi um grande destaque na eleição dois mil e dez, e parece uma promessa pra eleição dois mil e quatorze. Marina Silva todo mundo conhece a história. Nasceu no Acre. [Alguém ri na plateia] Engraçado, né? Quando não é você que nasce lá. Nasceu no Acre, trabalhou em seringal, se alfabetizou aos dezesseis anos de idade e ainda assim passou no vestibular. Tiramos uma lição disso. Que vestibular no Acre é mais fácil, fica a dica aí, vamos tentar. Marina Silva disse que foi uma longa caminhada do Acre até Brasília, eu acredito porque é longe pra caralho. O Acre é isolado. Antes de ontem a manchete no jornal era “fora Dunga!”. Uma vez perguntaram pro Lula: “Lula, onde fica o Acre?”. Ele falou: “num vi”. Marina, veja bem, Marina Silva que é crente, toda certinha, está no Partido Verde, onde todo mundo lá fica loucão. Marina Silva nunca usou nada pra ficar loucona. O máximo que ela já fez pra ter alucinação foi pegar febre amarela no Acre. De todos os candidatos da eleição de dois mil e dez, a única que eu pensei em votar, foi a Marina Silva, mas eu achei um pouco perigoso. Porque eu pensei: “se até a eleição ela perder dez quilos, eu voto nulo”. Eu via a Marina Silva na televisão e ela falava: “eu vou fazer isso, fazer aquilo”. E eu pensava “faz o que você quiser, come primeiro, pelo amor de Deus”. “Eu vou achar uma marmitex pra você... Toma uma coxinha, o Serra não tá vendo, uma coxinha, o Serra... Uma coxinha só...”. Eu via a Marina Silva na televisão, eu pensava “está faltando alguma coisa aí. Tá faltando o Sílvio Santos do lado dela” e o peão da casa própria no meio dos dois. “Gira pra ela, Sílvio”. Imagina a Marina eleita presidente? Imagina a Marina Silva eleita presidente? Vai na favela distribuir o Bolsa Família. Favelado fala “não, pega pra senhora”... [Aplausos] “Eu me viro, eu dou meu jeito, pega pra senhora”. Espero muito que tenham se divertido essa noite, pessoal... [Aplausos mais efusivos] Eleição... Obrigado, obrigado por terem vindo. Haja o que houver, nunca votem em mim. Muito obrigado, pessoal! [Aplausos e gritos continuam. DG abaixa as calças, tira

dinheiro da cueca e joga em direção ao público. Acena em seguida e estende os braços para cima, enquanto se inicia uma música de maneira crescente e *frames* do show são passados rapidamente]

ANEXO 2

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Texto I**Texto II**

Dos 594 deputados e senadores em exercício no Congresso Nacional, 190 (32%) já foram condenados na Justiça e/ou nos Tribunais de Contas.

As ocorrências se encaixam em quatro grandes áreas: irregularidades em contas e processos administrativos no âmbito dos Tribunais de Contas (como fraudes em licitações); citações na Justiça Eleitoral (contas de campanha rejeitadas, compra de votos, por exemplo); condenações na Justiça referentes à lida com o bem público no exercício da função (enriquecimento ilícito, peculato etc.); e outros (homicídio culposo, trabalho degradante etc.).

(Natália Paiva. www.transparencia.org.br. Adaptado.)

Texto III

Nossa tradição cultural, por diversas razões, criou um ideal de cidadania política sem vínculos com a efetiva vida social dos brasileiros. Na teoria, aprendemos que devemos ser cidadãos; na prática, que não é possível, nem desejável, comportarmo-nos como cidadãos. A face política do modelo de identidade nacional é permanentemente corroída pelo desrespeito aos nossos ideais de conduta.

Idealmente, ser brasileiro significa herdar a tradição democrática na qual somos todos iguais perante a lei e onde o direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade é uma propriedade inalienável de cada um de nós; na realidade, ser brasileiro significa viver em um sistema socioeconômico injusto, onde a lei só existe

para os pobres e para os inimigos e onde os direitos individuais são monopólio dos poucos que têm muito.

Preso nesse impasse, o brasileiro vem sendo coagido a reagir de duas maneiras. Na primeira, com apatia e desesperança. É o caso dos que continuam acreditando nos valores ideais da cultura e não querem converter-se ao cinismo das classes dominantes e de seus seguidores. Essas pessoas experimentam uma notável diminuição da autoestima na identidade de cidadão, pois não aceitam conviver com o baixo padrão de moralidade vigente, mas tampouco sabem como agir honradamente sem se tornarem vítimas de abusos e humilhações de toda ordem. Deixam-se assim contagiar pela inércia ou sonham em renunciar à identidade nacional, abandonando o país. Na segunda maneira, a mais nociva, o indivíduo adere à ética da sobrevivência ou à lei do vale-tudo: pensa escapar à delinquência, tornando-se delinquente.

(Jurandir Freire Costa. <http://super.abril.com.br>. Adaptado.)

Texto IV

Se o eleitorado tem bastante clareza quanto à falta de honestidade dos políticos brasileiros, não se pode dizer o mesmo em relação à sua própria imagem como “povo brasileiro”. Isto pode ser um reflexo do aclamado “jeitinho brasileiro”, ora motivo de orgulho, ora de vergonha.

De qualquer forma, fica claro que há problemas tanto quando se fala de honestidade de uma forma genérica, como quando há abordagem específica de comportamentos antiéticos, alguns ilegais: a “caixinha” para o guarda não multar, a sonegação de impostos, a compra de produtos piratas, as fraudes no seguro, entre outros. A questão que está posta aqui é que a população parece não relacionar seus “pequenos desvios” com o comportamento desonesto atribuído aos políticos.

(Sílvia Cervellini. www.ibope.com.br. Adaptado.)

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma redação de gênero dissertativo, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema:

Corrupção no Congresso Nacional: reflexo da sociedade brasileira?