

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Geraldo José Rodrigues Liska

O humor da palavra
e o desenvolvimento da competência lexical:

Análise de livros didáticos de português
dos anos finais do ensino fundamental

Belo Horizonte - MG
2013

Geraldo José Rodrigues Liska

O humor da palavra
e o desenvolvimento da competência lexical:

Análise de livros didáticos de português
dos anos finais do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino de português

Orientador: Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG


L769h Liska, Geraldo José Rodrigues.
O humor da palavra e o desenvolvimento da competência lexical [manuscrito] : análise de livros didáticos de português dos anos finais do ensino fundamental / Geraldo José Rodrigues Liska. – 2013. 201 f., enc. : il., tabs, (color)
Orientador: Aderlande Pereira Ferraz.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Ensino de Português.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 193-201.

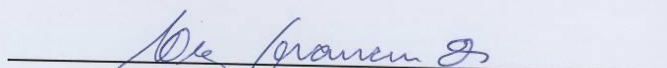
1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Livros didáticos – Teses. 3. Língua portuguesa – Lexicologia – Teses. 4. Língua portuguesa – Semântica – Teses. 5. Polissemia – Teses. 6. Gêneros textuais. I. Ferraz, Aderlande Pereira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.

CDD: 469.07

Dissertação intitulada *O humor da palavra e o desenvolvimento da competência lexical: Análise de livros didáticos de português dos anos finais do ensino fundamental*, defendida por GERALDO JOSÉ RODRIGUES LISKA em 10/04/2013 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:


Dr. Aderlande Pereira Ferraz - UFMG
Orientador


Dr. André Crim Valente - UERJ


Dr. Luiz Francisco Dias - UFMG

Dedico este trabalho a sete grandes pessoas na minha vida.

Se elas não existissem, para mim, nada faria sentido!

Um grande homem, o mais importante na minha vida:

Istvan Liska, szeretlek, apám!

Köszönöm, hogy elhitted velem, hogy bármit csinállok, jól csinálom. Köszönöm, hogy megtanítottál emberül élni és másokat megbecsülni. Köszönöm, hogy mindig átsegítettél az élet nehéz időszakain. Köszönöm, hogy megtanítottál nézni és figyelni, gondolkozni, kérdezni és felelni. Köszönöm, hogy akkor, amikor a világ összeesküdött ellenem, te sugárzó mosolyt küldtél felém és bátorítottál, erőt adtál. Nagyon szerettem volna mondani azokat a szavakat személyesen. Győződjön meg arról, hogy bárhol is van mindig emlékezett meg. Köszönöm.

Seis grandes mulheres, exemplo para todos:

A maior de todas, Lucia Maria Rodrigues Liska, minha eterna Magna Mãter, que me fez calar a dúvida de que um anjo não tem sexo. Eles têm sim, são do sexo feminino, a quem os seres humanos chamam carinhosamente de 'mãe'. É uma pena Deus tê-La feito voltar tão cedo. Não há um dia que eu não tenha sentido a Sua falta. Como diz a música que eu ainda hoje choro ao ouvir: "Só enquanto eu respirar vou me lembrar de Você"...

A Mara Eliane Esteves Pedro de Oliveira, que já passou por tudo na minha vida. Compartilhou comigo momentos tristes e felizes. É amiga, irmã, companheira, mãe, artista, criança, boneca, todas as qualidades que a essência de seu nome sugere: 'Mara'.

A Marli da Silveira, que me impulsionou à docência, sendo mãe, amiga, conselheira. Sem ela, este trabalho nem existiria, porque foi dentro da escola que tudo isso começou.

A Vilma Marques da Silva, que me deu todo o incentivo para agarrar o mestrado, também sendo mãe, amiga e conselheira. Acreditou em mim, só precisava ser lapidado. Diferente de muitos, eu tive a oportunidade de conhecê-la, compartilhar minha vida com ela. E é a ela, também, a quem eu dedico este trabalho.

A Ira de Lizandra Gonçalves, que me "adotou"! Agora é com quem eu passo a maior parte do dia e, por causa disso, compartilhamos momentos engraçados e embaraçosos, os quais mais da minha parte, e por isso eu tenho muito a aprender com ela. Sou grato a todos esses momentos.

A Rosângela Rodrigues Borges, que contribuiu muito para que eu fosse um aluno de mestrado, abrindo as portas para a pesquisa e orientando sobre a elaboração do projeto, quando eu pouco conhecia a UFMG. Enfrentei todas as etapas de seleção, fui aprovado e hoje sou Mestre. Tudo isso graças a você!

AGRADECIMENTOS

A Deus, não porque é praxe agradecer a Ele, mas sim porque eu acredito existir uma força espiritual que move o Universo, que eu chamo de Deus.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz, que acreditou na minha vontade de ingressar no mestrado quando nem nos conhecíamos direito e por sua causa hoje essa minha vontade se concretizou neste trabalho, motivado pelo seu apoio, paciência e sabedoria.

Aos professores da FALE, em especial ao Aderlande, à Márcia Cançado, ao Luiz Francisco, à Regina Dell'Isola e à Vera Lúcia, cujas disciplinas contribuíram profundamente para a minha formação acadêmica.

Aos professores que compuseram a banca examinadora, Prof. Luiz Francisco, Prof. André Crim Valente e Profa. Delaine Cafiero, que muito contribuíram para a finalização do trabalho acadêmico.

Aos meus amigos da UFMG, em especial Aline, Ana Paula, Bárbara, Élide, Elza, Fabiana, Hadinei, Maryelle, Priscila, Raquel, Renise e Ruy, companheiros de sala, de reuniões e de congressos, com quem troquei palavras fora e dentro do contexto acadêmico, e com os quais quero poder manter contato sempre.

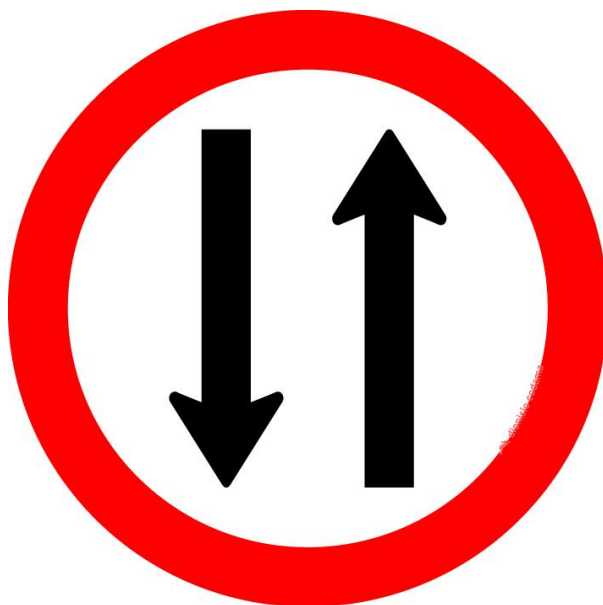
Ao meu irmão Estevan e ao meu irmão gêmeo Gilberto, por termos compartilhado momentos felizes e, infelizmente, tristes, como perder nossos pais, pois sofrimento é algo que poucos estão dispostos a dividir.
Irmãos dividem tudo isso.

Aos meus amigos (que me escutam falar de polissemia até nas horas de bebedeira!), ao mesmo tempo estudiosos, trabalhadores e porra-loucas [do "Porra Loca Club"] (parece paradoxal, porém é um estilo de vida de quem sabe viver). Sem eles a minha vida seria bem entediante! É complicado mencionar todos, mas dou créditos especiais ao Rodrigo e ao Krys (até agora são 14 anos de convivência!) e, em seguida, ao Luis Eduardo, ao Eddie, à Jamila, à Luana, à Ester, ao Rogério e à companheira Rafa.

Aos meus amigos da UNIFAL-MG, em especial à equipe do DRGCA, pela oportunidade e pela flexibilidade de poder conciliar a vida profissional com a acadêmica, e mais especial ainda à Geórgia, minha amiga, por quem a amizade, óbvio, não tira o respeito da hierarquia, mas ultrapassa essa fronteira. Também agradeço em especial aos Professores Ítalo, Robson e Wellington, do ICHL, com os quais compartilhei muitas viagens a Belo Horizonte e troquei muitas conversas produtivas, deixando a estrada menos cansativa!

Aos meus amigos da EE Dr. Napoleão Salles, onde iniciei meu trabalho como professor e de onde tirei a inspiração para este trabalho.

Aos meus amigos da EMEIF Dr. Fausto Monteiro, da EM Nicolau Coutinho e da SMEC de Alfenas-MG, onde dei início a minha vida profissional e ao exercício de educador, com 18 anos.



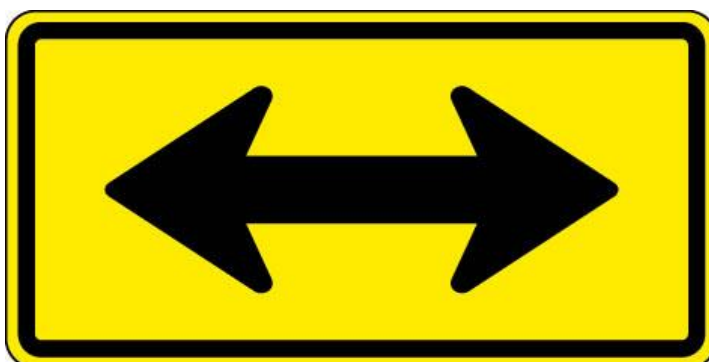
Duplo sentido de circulaçãoⁱ

*Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!*

*Ai, palavras, ai, palavras,
sois de vento, ides no vento,
no vento que não retorna,
e, em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma!*

CECÍLIA MEIRELES

Obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985



Atenção: Sentido duploⁱⁱ

RESUMO

Na sala de aula de língua portuguesa (níveis Fundamental e Médio), é comum a análise gramatical das palavras por meio de sua configuração morfológica e/ou função sintática. Poucas são as iniciativas, inclusive nos livros didáticos de português, em ressaltar a importância do significado, com todas as possibilidades que os diversos usos de uma palavra permitem. Este trabalho procura destacar o estudo dos gêneros textuais de fins humorísticos para o desenvolvimento da competência lexical na sala de aula, a fim de permitir ao aluno reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes por meio da seleção lexical, a partir de pistas fonológicas, gráficas (imagens e sinais de pontuação), morfossintáticas, semânticas, interdiscursivas e intertextuais, utilizando-se de operações mentais que envolvam conhecimentos prévios de mundo, léxico-sistêmico e textual. No significado, aderente à palavra no momento do uso, está a intencionalidade específica no texto humorístico e isso afetará a interpretação do interlocutor/leitor. Além disso, os casos de ambivalência presentes nos textos de fins humorísticos não podem ser vistos apenas como vícios, mas como fenômenos linguísticos. Propomos, então, uma matriz com treze habilidades (doze de leitura e uma de produção de texto) para o trabalho com léxico e textos de fins humorísticos na sala de aula, baseada nos trabalhos de Ferraz (2006; 2008), Richards (1976) e Sandmann (1989; 1991a; 1991b). Observando o Guia de Livros Didáticos - PNLD 2011 (língua portuguesa), percebemos que as coleções em uso na atualidade procuram trazer uma variedade de gêneros e tipos textuais para leitura. Gêneros textuais como tirinha, charge, peça publicitária e anedota aparecem então com frequência nessas coleções, apresentando em geral textos humorísticos. Considerando a semântica lexical, o objetivo principal deste trabalho é analisar o trabalho apresentado em duas coleções de livros didáticos de português (LDP) (CEREJA; MAGALHÃES, 2009; DELMANTO; CASTRO, 2009) com seleção lexical e efeitos de sentido em textos humorísticos, verificando se ocorre, em coleções selecionadas, a progressão no ensino de tais itens, bem como a progressão de textos humorísticos ao longo das coleções analisadas. A análise das duas coleções de livros didáticos de português avaliadas pelo PNLD evidencia que ensinar a usar as palavras em diversas situações comunicativas, principalmente como recursos estilísticos de expressão, no caso do humor ocasionado pela ambivalência de significações, é uma atividade incipiente nos LDP.

Palavras-chave: humor. polissemia. competência lexical. efeitos de sentido. ensino do português.

ABSTRACT

In the classroom of the Portuguese language (Elementary and High Schools), the grammatical analysis of words by their morphological configuration and / or syntactic function is common. The initiatives to emphasize the importance of meaning are few, even in textbooks of Portuguese, with all the possibilities that the various uses of a word allow. This paper seeks to emphasize the study of textual genres of humorous ends for the development of lexical competence in the classroom, to enable students to recognize and explain the intentional effects of ambivalent meanings by the lexical selection, through phonological, graphics (images and punctuation marks), morphosyntactics, semantics, and intertextuals and interdiscursive clues, using mental operations involving prior knowledge of world, textual and lexical and system rules. In meaning, adhering to the word at the time of use, there is the specific intent of humorous text and it will affect the interpretation of the speaker / reader. Moreover, cases of ambivalence presents in the texts of humorous ends cannot be seen only as defects, but as linguistic phenomena. We propose a matrix with thirteen skills (twelve reading skills and one writing skill) to work with lexicon and texts humorous purposes in the classroom, based on the work of Ferraz (2006, 2008), Richards (1976) and Sandmann (1989, 1991a, 1991b). Observing a textbook guide (PNLD 2011 - Portuguese language), we see that the collections in use today seek to bring a variety of genres and text types for reading. Textual genres such as comic, cartoon, advertising piece and anecdote appear so often in these collections, presenting humorous texts in general. Considering the lexical semantics, the main objective of this work is to analyze the work presented in two Portuguese textbook collections (CEREJA; MAGALHÃES, 2009; DELMANTO; CASTRO, 2009) with lexical selection and contextual meaning effects in humorous texts, checking that occurs in selected collections, the progression in the teaching of such items, as well as the progression of humorous texts along the collections analyzed. The analysis of two Portuguese textbook collections evaluated by textbook guide shows that teach how to use words in various communicative situations, especially as stylistic resources of expression, in the case of mood caused by the ambivalence of meanings, is an incipient activity in the Portuguese textbooks.

Keywords: humor. polysemy. lexical competence. meaning effects. Portuguese teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O ESTUDO DA PALAVRA E O ENSINO DO PORTUGUÊS	15
2.1 O LIVRO DIDÁTICO E UM BREVE RESUMO DA HISTÓRIA DO ENSINO DO PORTUGUÊS	15
2.2 O PNLD E OS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS (LDP) PARA O ENSINO DO LÉXICO	18
2.3 O ESTUDO DO LÉXICO E AS PROPOSTAS, RECOMENDAÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS	25
2.3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	25
2.3.2 A Coleção <i>Explorando o Ensino</i>	30
2.3.3 O Conteúdo Básico Comum	34
2.4 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA (SAEB), A PROVA BRASIL E O ENEM	36
3 HUMOR, GÊNERO E ENSINO DO LÉXICO POR MEIO DO TEXTO	52
3.1 HUMOR E OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS PROPOSTAS E NOS LIVROS DIDÁTICOS	52
3.2 CURRÍCULO E PROGRESSÃO SEGUNDO SCHNEUWLY E DOLZ	66
4 HUMOR E LÉXICO: SEMÂNTICA, DISCURSO, COGNIÇÃO	69
4.1 HUMOR E SEMÂNTICA	69
4.2 HUMOR E DISCURSO	71
4.3 HUMOR E COGNIÇÃO	74
5 HUMOR E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL	85
6 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS ESCOLHIDOS	121
6.1 A COLEÇÃO PORTUGUÊS-LINGUAGENS	121
6.2 A COLEÇÃO PORTUGUÊS-IDEIAS & LINGUAGENS	158
6.3 COMPARANDO AS DUAS COLEÇÕES	188

CONSIDERAÇÕES FINAIS 191

REFERÊNCIAS 193

INTRODUÇÃO

A motivação para dar início a esta pesquisa surgiu após a experiência com o trabalho docente nos anos finais do Ensino fundamental, com atividades de leitura e de produção de textos, principalmente as que englobam o conhecimento do léxico. Essas atividades devem ultrapassar os limites do conhecimento do vocabulário, ao buscar significações para diversas palavras, fazendo-se necessário percorrer um caminho de pistas linguístico-discursivas.

Quando se fala em estudo da palavra, vemos, com frequência, textos em livros didáticos propostos para atividades de compreensão e interpretação leitora seguidos de um quadro denominado de “vocabulário”, repleto de palavras seguidas de seus significados naquele texto, sem a chance de o aluno ter qualquer esforço cognitivo para inferenciar o significado dessas palavras. Ou, quando esses sentidos não eram fornecidos, orientava-se o aluno a procurá-los no dicionário, sem a devida orientação de como fazê-lo, uma vez que o próprio professor também não é orientado a trabalhar com o dicionário, problema que remonta ao período de sua formação, nos cursos de licenciatura, e que deveria ser solucionado pelo menos na formação dos professores dos cursos de Letras.

Quando o assunto era a gramática, tem-se o estudo da palavra em seus aspectos morfológicos e sintáticos, somente. O aluno aprende o que é um morfema, sabe que a palavra ‘mesinhas’ é constituída de quatro morfemas (AZEVEDO, 1999, p. 216), mas não aprende que ‘mesinha’ pode estar além de uma ‘mesa pequena’. Ou seja, ele não aprende que, mais que indicar o grau diminutivo, *-inha* carrega também tanto a ideia de intensificação depreciativa como a de demonstração de carinho. Ou então, aprende que o sufixo *-mente* transforma adjetivos em advérbios, mas não aprende que a posição do advérbio formado por ele pode interferir não apenas do significado do verbo, como da frase toda, expandindo seu conceito para abranger elementos “com funções próprias da organização discursiva” (ILARI et al, 2002, p. 87). Assim, foca-se apenas na estrutura da palavra, por meio de nominalizações e classificações, circulando substantivos abstratos, verbos e adjetivos de um texto, por exemplo, ou então destacando afixos e radicais de uma lista de palavras. Nesses casos, não se ressalta o valor cultural, metafórico, que um morfema pode carregar e é deixado de lado o comportamento sintático-semântico entre as palavras em relação para encaixá-las em determinada classe somente pela sua estrutura.

“Um indivíduo começa a construir seu conhecimento de mundo por meio das interações sociais junto à família e das relações sociais no círculo de amizades”, conforme Xatara (2008, p. 21), embasada na tese vygotskyana. Dessa mesma forma deve ser encarado o ensino do

léxico, onde o aluno vai desenvolver a competência e expandir seu acervo lexical ao observar a relação das palavras em um contexto sociodiscursivo e pragmático, quando estuda e pratica a sua língua na relação com o mundo que o cerca, num espaço/tempo de construção de significações que se desarrolam com a realidade.

O léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos [que] abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades (BIDERMAN, 1978, p. 139).

Esse pensamento nem sempre foi assim. Maiguascha (1993, apud DELL'ISOLA, 2005), em suas pesquisas ao longo de vinte anos (1970-90), afirma que até o final da década de 80 não havia necessidade de se ensinarem explicitamente palavras e seus significados, pois acreditava-se que os aprendizes compreenderiam o vocabulário indiretamente em atividades comunicativas ou gramaticais ou quando liam. Além disso, como mencionado nesse texto, a atenção ao léxico era pouca. O Brasil recebeu grandes contribuições da lexicóloga Maria Tereza Camargo Biderman nessa área. Para ela, “o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal de contas, o objeto da comunicação linguística” (1996, p.27). Qualquer informação tem origem no léxico, combinando signos linguísticos, transformando-os em enunciados e integrando-os à realidade.

O aluno precisa compreender que o contexto do discurso deve ser de conhecimento dos interlocutores para que o processo de comunicação se estabeleça com sucesso. Deve também remeter o enunciado à história e às condições de produção do enunciado. Além disso, é preciso observar a formação dos sujeitos, como o desenvolvimento sociolinguístico e o desenvolvimento psíquico deles, pois interfere no processo de produção/compreensão do texto.

Isso é evidente no humor. A maioria dos textos de fins humorísticos se aproveita da significação intencional ocasionada pelo jogo de relação entre as palavras para criar o efeito de sentido e levar o leitor ao riso. São várias as criações formais ou semânticas para determinado texto e contexto que o interlocutor pode resgatar por meio da inferenciação, produção e efeito de significados.

Observando o *Guia de Livros Didáticos - PNLD 2011 – Língua Portuguesa* (BRASIL, 2010a), percebemos que as coleções em uso na atualidade procuram trazer uma variedade de gêneros e tipos textuais para leitura. Gêneros textuais como tirinha, charge, anúncio comercial e anedota aparecem então com frequência nessas coleções, apresentando em geral textos de fins humorísticos.

Como dito, no caso desses textos, cabe destacar a importância da seleção lexical e, em muitos casos, a neologia semântica e a formal, como fatores responsáveis pelo efeito de sentido do discurso humorístico. No significado, aderente à palavra no momento do uso, está a intencionalidade específica no texto humorístico e isso afetará a interpretação do texto. Além disso, os casos de ambiguidade, presentes nos textos de humor, não podem ser vistos apenas como vícios, mas como fenômenos linguísticos de ambivalência de significados. Com isso, os textos de fins humorísticos em geral contêm algum elemento linguístico com pelo menos dois sentidos possíveis (script), um óbvio e um dominante, sendo este o mais relevante para a produção do humor. Isso prova a existência de uma intencionalidade específica, como em qualquer discurso, que cria o encadeamento polissêmico nas palavras utilizadas, mostrando a sua funcionalidade, dotada de mecanismos próprios capazes de gerar o riso.

Diante disso, importa saber qual é o tratamento dado aos textos humorísticos pelas coleções de livros didáticos de português (LDP), especialmente do segundo segmento do Ensino fundamental, visando ao desenvolvimento da competência lexical. Quais delas trabalham (e como) com a seleção lexical e os efeitos de sentido nos textos humorísticos? Além disso, é também importante saber se e como tais coleções apresentam a progressão do tratamento dado aos textos humorísticos em cada volume e entre esses volumes. Ou qual é a proposta de trabalho do livro didático com esses textos em cada ano escolar e entre os anos escolares?

Esta dissertação está dividida em cinco partes:

A primeira parte da pesquisa abordará a palavra e o ensino do português. Neste capítulo há uma breve apresentação histórica do ensino do português desde o estudo da palavra por meio da sua classificação gramatical e isolada de contexto aos trabalhos sobre a importância da significação linguística da palavra no texto em que está inserida. Além disso, apresentamos uma abordagem do tema nas orientações contidas no *Guia de Livros Didáticos - PNLD 2011 – Língua Portuguesa* (BRASIL, 2010a) e nas propostas curriculares nacionais, PCN (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 2000), PCNEM+ (BRASIL, 2002), OCEM (BRASIL, 2006a) e a Coleção Explorando o Ensino – Língua Portuguesa (BRASIL, 2010b), e uma breve análise do estudo do léxico no CBC, de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2007). Depois, observou-se se e como essas orientações se articulam com as competências e habilidades e/ou descritores das matrizes de referência para as avaliações da Prova Brasil e do Saeb (BRASIL, 2008a; 2008b) e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em seguida, foram tratadas as teorias sobre os gêneros textuais humorísticos na sala de aula, de forma geral, e em seguida foram apresentadas as justificativas e as teorias que compreendem o estudo com os textos humorísticos, especificamente, no ensino.

O terceiro capítulo é destinado à apresentação de teorias sobre o humor e a sua relação com as teorias linguísticas discursivas, semânticas, cognitivas e, principalmente, lexicais, para a compreensão do efeito de sentido humorístico dos textos por meio da seleção lexical.

O quarto capítulo relaciona o humor da palavra e os estudos da aprendizagem do léxico, onde são abordadas as teorias sobre o desenvolvimento da competência lexical e relacionadas ao trabalho com textos humorísticos na sala de aula, que contando com um corpus formado por textos veiculados e coletados de diversas formas midiáticas, como internet e meio impresso, a fim de expandir o universo do corpus inicial (dos livros didáticos). Baseamo-nos nos trabalhos de Ferraz (2006; 2008), Richards (1976) e Sandmann (1989; 1991a; 1991b) para propormos uma matriz com treze habilidades (doze de leitura e uma de produção de texto) para o trabalho com léxico e textos de fins humorísticos na sala de aula.

Depois, foram analisadas as seguintes coleções de livros didáticos do Ensino fundamental avaliadas pelo *Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011 – Língua Portuguesa* (BRASIL, 2010a), escolhidas aleatoriamente:

- Português: linguagens, 5. ed. reform. (CEREJA; MAGALHÃES, 2009), Editora Atual;
- Português: ideias & linguagens, 13. ed. reform. (DELMANTO; CASTRO, 2009), Editora Saraiva.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão da importância do léxico, em especial a seleção lexical, e para a presença dos textos humorísticos na sala de aula não apenas como entretenimento, mas como material de observação dos fenômenos linguísticos.

2 O ESTUDO DA PALAVRA E O ENSINO DO PORTUGUÊS

2.1 O LIVRO DIDÁTICO E UM BREVE RESUMO DA HISTÓRIA DO ENSINO DO PORTUGUÊS

Few, if any, instruments shape national culture more powerfully than the materials used in schools¹

Instrumento de trabalho do professor, o livro didático colabora para a organização do currículo escolar e orienta o educador em suas atividades. Para que essa tarefa seja realizada com eficácia, os manuais didáticos precisam acompanhar as transformações linguísticas e sociais que ocorrem conforme o tempo avança.

O estudo dos conteúdos abordados nos livros didáticos de língua portuguesa em comparação com as propostas curriculares e as pesquisas científicas devem permitir que sejam lançados novos olhares aos conteúdos que o aluno adquire para a sua formação linguística e social, reformulando-os frente às mudanças sociolinguísticas para aprimorar a sua competência linguística.

É comum definir competência como capacidade de um organismo. Saber respirar, mamar, por exemplo, são capacidades herdadas. Nascermos com competência comunicativa, isto é, herdamos nossa aptidão para a linguagem. (...) Saber ler, como habilidade, não é o mesmo que saber ler como competência relacional. Em muitas situações (quando temos de ler em público, por exemplo), ou não sabemos ler, ou temos dificuldades para isso. Como coordenar as perspectivas do texto, dos ouvintes e do leitor? Todos conhecemos escritores brilhantes, mas que não são bons conferencistas. Na escola ocorre algo semelhante quando se trata de ler poesias ou contar histórias: Nem todos sabem como fazê-lo. (...) Na escola, essa forma de competência está presente, por exemplo, quando julgamos um professor pela ‘competência’ do livro que adota, (...) o livro que o professor usa em sala de aula, como um dos indicadores da qualidade de seu ensino (MACEDO, 2009, p. 19).

Vale ressaltar a afirmação de Bräkling (2003), para justificar o estudo sobre o livro didático, onde esse:

(...) constitui-se referência organizadora do currículo escolar, selecionando conteúdos, determinando sua progressão, definindo estratégias de trabalho e metodologias de ensino; por outro, mostra-se como referência teórica fundamental, indispensável e, por vezes, única, na tematização dos conhecimentos e (in)formação

¹ THE ECONOMIST. It ain't necessarily so. The Economist Newspaper Limited, Oct 13, 2012. Disponível em http://www.economist.com/node/21564554?fb_action_ids=429729753761135&fb_action_types=og.likes&fb_ref=scn%2Ffb_ec%2Fit_ain_t_necessarily_so&fb_source=timeline_og&action_object_map=%7B%22429729753761135%22%3A193752950759135%7D&action_type_map=%7B%22429729753761135%22%3A%22og.likes%22%7D&action_ref_map=%7B%22429729753761135%22%3A%22scn%5C%2Ffb_ec%5C%2Fit_ain_t_necessarily_so%22%7D. Acesso em 5 nov 2012. License Number 3022760542646

do professor sobre os aspectos da língua e da linguagem envolvidos em seu trabalho (p. 212).

Quando foi publicada a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024/1961, já havia a necessidade de se reformularem os conteúdos para o ensino da língua. Conforme Magda Soares (2004):

É a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina português. E isso se dá porque uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os 'filhos-família', os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores (...). É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar as estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática (p. 166).

Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. Além disso, os manuais passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões (p.167).

Com a análise das consecutivas edições do manual didático de língua e literatura, *Antologia Nacional*, publicado pela primeira vez em 1895, de Fausto Barreto e Carlos de Laet (RAZZINI, 2002), percebe-se que gradualmente o livro didático vai deixando de ser somente um manual repleto de textos e nele são adicionados explicações, notas, comentários, colaborações para a realização do trabalho docente em sala de aula, na mesma proporção em que vão se reduzindo as condições sociais e econômicas dos professores, que acabam transferindo ao manual didático a ocupação de preparar aulas e exercícios, facilitando a atividade docente.

O português se torna disciplina obrigatória e o currículo escolar deve dar principal relevo ao seu ensino, conforme a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de novembro de 1961 (BRASIL, 1961), mas o seu ensino não correspondia a uma ferramenta de expressividade na interação social. Até 1996, ele se encaixava “num período em que ensinar gramática era algo obsoleto e inoperante” (SOUZA; ARÃO, 2009, p. 71). A maioria das obras se refere a esse período como uma época de memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário. As reflexões sobre isso refletiram nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Português* para as séries do Ensino fundamental

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos (BRASIL, 1998, p. 29)

E nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Português* para o Ensino Médio, dizendo que o ensino da língua portuguesa hoje deve

desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. [...]o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p. 55).

Aumentam, então, a partir de 1996, as propostas de um trabalho com textos na sala de aula, sejam orais ou escritos, pois se percebeu que essa era a forma de atender as necessidades do aluno quanto ao seu desenvolvimento lingüístico, para que, conseqüentemente, esse domínio lingüístico contribua para a sua formação como cidadão. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua, com especial atenção à variedade padrão e aos gêneros textuais do domínio público, que a exigem, condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social.

Com isso, observa-se que a formação do leitor e produtor de textos está intimamente ligada às praticas discursivas, pois elas não se manifestam por meio de modelos “prontos”, antecipados, mas exigem esforço cognitivo e interação social para que a comunicação se estabeleça.

Remete-se novamente aos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Português* para o Ensino Médio, para afirmar que no texto existe um jogo de relação entre as palavras que influenciará o uso apropriado do léxico ou da sintaxe, pois “os significados se constroem no próprio processo discursivo, e não fora dele” (BRASIL, 1998, p.66-67).

Mesmo com essas orientações curriculares, talvez esse trabalho há tempos não era feito na escola devido à distribuição de livros didáticos de baixa qualidade. A grande publicação em série desse material torna-o de baixo custo para reprodução e, com a expansão da rede escolar, adquirir um livro de valor acessível torna de caráter quantitativo o ensino administrado pelo governo, ao invés de qualitativo (GREGOLIN; LEONEL, 1997). Isso leva a refletir que, mesmo que haja a obrigatoriedade de renovar as metodologias de ensino e os conteúdos pertencentes ao currículo, há a incompatibilidade no mercado editorial do livro didático, que deveria ser elaborado em concordância com os parâmetros estabelecidos pela legislação federal sobre o ensino da língua e a prática escolar. O Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD), instituído pelo Decreto nº 91.542 (BRASIL,1985), cuida para que essa relação entre as orientações curriculares e o conteúdo dos livros didáticos seja uníssona.

2.2 O PNLD E OS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS (LDP) PARA O ENSINO DO LÉXICO

Como sugere Bräkling, o livro didático, em seu interior, colabora para a tematização do conhecimento por meio da organização do conteúdo curricular. Assim, é nele em que serão encontradas, na prática, as propostas curriculares de todas as esferas do governo e as conclusões acadêmicas resultantes de pesquisas científicas sobre o ensino.

Em 1937, foi criado Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, a fim de acelerar a circulação de livros no país, baixando os custos de suas edições. Suas publicações eram distribuídas gratuitamente somente às bibliotecas filiadas a ele. Além disso, a criação desse instituto objetivava a elaboração da Enciclopédia Brasileira, do Dicionário da Língua Nacional e do Plano Nacional de Educação (PNE), que foi a primeira política nacional sobre a educação no Brasil, tratando do acesso da população às escolas, das competências das diversas autarquias do governo perante a educação e das metodologias, propostas e conteúdos curriculares de ensino (ROSA; ODDONE, 2006).

Em 1938, foi implantada uma política específica para a circulação do livro didático, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, instituindo a Comissão Nacional do Livro Didático, composta de membros com “notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral, das quais duas especializadas em metodologia das línguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologia das técnicas” (BRASIL, 1938).

As suas competências estavam entre estimular a produção e a importação de livros didáticos e julgar a utilização de determinadas obras, autorizando ou não o seu uso pelas escolas. Neste cenário de mudanças econômicas, políticas e culturais motivaram a criação de condições para a circulação desses livros, em especial àquelas que dizem respeito à proibição do uso de obras que incitassem negativamente a imagem do Estado e do indivíduo e nas relações entre eles:

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;

- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (BRASIL, 1938, p. 277).

Preocupava-se, ainda, com o bom uso da língua, por meio da norma padrão, negando a circulação de livros com inadequações gramaticais e uso abusivo de gírias e regionalismos:

- Art. 21. Será ainda negada autorização de uso ao livro didático;
- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
 - b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
 - c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
 - d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;
 - e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo (BRASIL, 1938, p. 277).

É interessante observar que o Artigo nº 23 da Lei reforça a preocupação com a ortografia da língua nacional: “Não será autorizado o uso do livro didático que, escrito em língua nacional, não adote a ortografia estabelecida pela lei” (BRASIL, 1938, p. 277).

Em 1976, após a extinção do INL, recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) são utilizados para a compra de livros didáticos para o Ensino fundamental, adquiridos pelo Programa do Livro Didático para o Ensino fundamental (Plidef). Mas esses recursos não são suficientes para atender toda a demanda de alunos do Ensino fundamental.

Em 1985, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 1985), ocupando o lugar do Plidef. Com propósitos de universalização e melhoria do ensino, esse programa cuida da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica após a escolha do professor pelo livro adotado tendo como referência um manual

encaminhado às escolas com a descrição de várias obras recomendadas pelo Ministério da Educação, trata-se do Guia do Livro Didático.

Com o propósito da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE de assegurar a oferta aos alunos da 1ª à 4ª Série do ensino fundamental de um livro de maior qualidade, o então Ministro de Educação e do Desporto Murílio de Avellar Hingel instituiu grupos de trabalho, formados por professores universitários, para Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, pela Portaria 1.130, de 05 de agosto de 1993, com a finalidade de analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógico-metodológicos de livros adequados às séries iniciais do ensino fundamental. Assim, estabeleceram-se os primeiros parâmetros definidores de qualidade dos livros didáticos, registrados na obra *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos adquiridos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNL D* (BRASIL, 1994). Em 1996, a avaliação dos livros didáticos começa a levar mais em conta os aspectos pedagógicos do que estrutura e formato do livro e disposição dos conteúdos nele. Essa grande transformação no processo de análise das obras teve crescente contribuição dos acadêmicos e pesquisadores da área do ensino, desde a criação dos grupos de trabalho em 1994. Essa avaliação pedagógica passa por aperfeiçoamento até hoje.

Hoje, com a Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012² (BRASIL, 2012), o programa atende a alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, estes a partir de 2003, por meio da Resolução/CD/FNDE nº 038 de 15 de outubro de 2003 (BRASIL, 2003). Em determinado ano, são privilegiados os alunos dos anos iniciais do Ensino fundamental. No ano subsequente, são atendidos os alunos dos anos finais do Ensino fundamental e, no terceiro ano, são distribuídos livros didáticos para os alunos do Ensino Médio. No Ensino fundamental, chegarão às escolas livros didáticos de Letramento e Alfabetização e de Alfabetização Matemática (do 1º ao 3º ano), de Língua Portuguesa e de Matemática (do 4º ao 9º ano), de Ciências, de História, de Geografia (a partir do 2º ano) e de Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) (a partir do 6º ano). Para o Ensino Médio, são livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Física, Filosofia, Sociologia e Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol).

Além dos livros didáticos, são fornecidos, para uso corrente em sala de aula, acervos de obras literárias e complementares e dicionários para toda a educação básica, estes começaram

² Esta lei faz referência a toda fundamentação legal que trata do PNL D, da organização e da distribuição dos LDs: Constituição Federal – artigos 205, 206, 208, 211 e 213; Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002; Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001; Lei n.º 9.394 – LDB, de 20 de dezembro de 1996; Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993; Decreto n.º 7.084, de 27 de janeiro de 2010; Decreto n.º 6.583, de 29 de setembro de 2008 e Decreto n.º 99.658, de 30 de outubro de 1990.

a partir de 2000, mas só ganharam resolução própria em 2004, com a Resolução/CD/FNDE nº 055 de 14 de dezembro de 2004. Observa-se que no 1º ano do Ensino fundamental os alunos têm somente LDs de Letramento e Alfabetização e de Alfabetização Matemática, mas acervo é preenchido com obras complementares nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Na Tabela 1, temos o calendário de atendimento para a reposição dos livros didáticos de alfabetização linguística (LDAL), português (LDP), dicionários e obras complementares de interesse para a área do conhecimento de Linguagem e Códigos:

Tabela 1 – Calendário de distribuição de livros didáticos, dicionários e obras complementares

Ano de Atendimento	Distribuição Integral dos Livros Didáticos	Reposição Integral de Livros Consumíveis	Reposição e Complementação Parcial de Livros Reutilizáveis	Distribuição dos Acervos
2012	1º ao 3º ano do ensino médio	Alfabetização Matemática, Alfabetização Linguística e Língua Estrangeira	2º ao 9º ano do ensino fundamental	Dicionários
2013	1º ao 5º ano do ensino fundamental	Língua Estrangeira, Filosofia e Sociologia	6º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio	Obras Complementares
2014	6º ao 9º ano do ensino fundamental	Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Estrangeira, Filosofia e Sociologia	2º ao 5º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio	Obras Literárias para Alfabetização na Idade Certa
2015	1º ao 3º ano do ensino médio	Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização e Língua Estrangeira	2º ao 9º ano do ensino fundamental	Dicionários
2016	1º ao 5º ano do ensino fundamental	Língua Estrangeira, Filosofia e Sociologia	6º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio	Obras Complementares

E assim sucessiva e alternadamente nos anos seguintes

Fonte: Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012.

Para atender às demandas sociais, valorizando as diferenças e a diversidade e promovendo a educação inclusiva, os direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental, o

FNDE , em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), lançou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA)³, destinado aos alunos do Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA)⁴ e o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo)⁵.

O *Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011 – Língua Portuguesa* (BRASIL, 2010a) foi escolhido para este trabalho por ser o mais recente ano em que foram atendidos com LDP os alunos dos anos finais do Ensino fundamental até o momento.

Os critérios comuns para que as dezesseis coleções avaliadas no Guia passem na avaliação são:

- Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental, especialmente a Constituição da República Federativa do Brasil, a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF;
- Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, alguns já citados no Artigo 20 do Decreto-Lei nº 1.006/1938;
- Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados. Isso obriga a explicitação, no manual do professor, dos pressupostos teórico-metodológicos e de sua coerência no decorrer dos livros e a estruturação editorial condizente com os objetivos didático-pedagógicos da coleção;
- Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos, quanto das suas transposições didáticas.

E, respeitando à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino de língua portuguesa para o segundo segmento no Ensino fundamental, o LDP deve conter estas características:

- aperfeiçoar a formação do aluno como leitor e produtor de textos escritos;

³ Resolução CD/FNDE nº 18 de 24 de abril de 2007.

⁴ Resolução CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009.

⁵ Resolução CD/FNDE nº 40, de 26 de julho de 2011.

- desenvolver no aluno as competências e habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento, no caso, trata-se dos anos finais do Ensino fundamental;
- ampliar a capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem;
- desenvolver as competências e habilidade associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral.

Ou seja, continuando as diretrizes dos PCN (BRASIL, 1998), o conteúdo do livro didático deve se pautar de atividades de produção, leitura e escuta de textos por meio de um conjunto de gêneros textuais de diferentes registros, estilos e variedades sociais e regionais do português.

As atividades de leitura não devem se resumir à localização de informações, devendo permitir que o aluno reconstrua o sentido textual, explorando as propriedades discursivas e textuais em jogo, por meio do esforço cognitivo para inferenciar o significado dessas palavras.

Quanto às atividades de produção de texto, deve-se abordar o uso social e reflexivo da escrita, explorando a produção dos mais diversos tipos e gêneros de textos, das suas condições de produção, contemplando suas características específicas, as condições de produção e a materialidade enunciativa deles. Não se permitem então atividades descontextualizadas, com listas de palavras e frases isoladas.

Quanto ao uso oral da língua, as atividades devem permitir a interação e buscar as semelhanças e diferenças entre a linguagem oral e escrita, por meio dos registros, dos estilos e das variedades sociais e regionais.

A fim de auxiliar a avaliação do livro didático pelo professor, são propostos alguns quadros de características, com uma visão geral sobre a estrutura e a organização da coleção (Figuras 1 e 2), assim como para a observação de conteúdos e atividades que favorecem o desenvolvimento da leitura, da produção de texto escrito e da oralidade, com perguntas específicas quanto à base de textos explorados nas atividades de leitura, de propostas de produção de textos escritos, de propostas de produção de textos orais e de conteúdos linguísticos abordados.

1. Como é a estrutura e organização da coleção?	
Quais são princípios organizadores da obra? (os itens listados abaixo não são excludentes)	
S/N	Col.
a) Tema	
b) Gênero	
c) Tipo textual	
d) Tópicos Linguísticos	
e) Projeto	
f) Outro	

Figura 1: Ficha de avaliação – 1ª parte: Identificação geral - descrição
(BRASIL, 2010a, p. 47)

2. Os princípios organizadores	Col.
a) são facilmente identificáveis?	
b) podem ser visualizados no sumário ou índice?	

3. Como se estruturam os volumes?	
S/N	Col.
a) Unidades	
b) Capítulos	
c) Seções	
d) Subseções	
e) Outros	

Figura 2: Ficha de avaliação – 1ª parte: Identificação geral - descrição
(BRASIL, 2010a, p. 47)

Para avaliar as atividades que envolvem o desenvolvimento da competência lexical por meio da leitura e produção de textos de fins humorísticos, separamos algumas perguntas do *Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011 – Língua Portuguesa* (BRASIL, 2010a, p. 49-51) que têm mais afinidade para a compreensão e escrita de textos desse gênero:

Quadro 1 – Avaliação das atividades com textos de fins humorísticos para o desenvolvimento da competência lexical.

As atividades com textos de fins humorísticos:
Trabalham as diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura (ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses)?
Exploram aspectos discursivos [interdiscursividade, intertextualidade, marcas enunciativas, efeitos de sentido, pressupostos e subentendidos, polifonia (vozes, marcas da presença do discurso alheio), argumentatividade, etc.]?
Exploram os recursos linguístico-textuais específicos dos diferentes gêneros para a produção de sentido (recursos de conexão, coesão verbal e nominal, recursos sintáticos)?
Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre texto verbal e imagem em textos multissemióticos?
Definem o contexto de produção do texto (esfera, suporte, função social, gênero, destinatário)?
Orientam a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (recursos apropriados de coesão e coerência, inclusive seleção lexical, recursos morfossintáticos)?

Fonte: (Brasil, 2010a, p. 49-51) Adaptado.

2.3 O ESTUDO DO LÉXICO E AS PROPOSTAS, RECOMENDAÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS

2.3.1 Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN)

Com o aumento das pesquisas voltadas para os estudos linguísticos no Brasil e após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), houve a reflexão e a discussão para as propostas curriculares, que buscaram se adequar à realidade da demanda social da época e às contribuições científicas.

O 2º Item do Parágrafo 1º do Artigo 36 da Lei supracitada estabelece que a organização dos conteúdos, das metodologias e das formas de avaliação deve proporcionar ao aluno o contato com as diversas formas contemporâneas de linguagem. Assim, percebe-se uma abordagem funcional e discursiva (e não mais amparada na gramática tradicional) no estudo da língua portuguesa, priorizando a interação comunicativa no aprendizado da língua materna.

A abordagem funcional (...) postula que cada porção do comportamento lingüístico tem um propósito comunicativo específico que o ativa; (...) a forma é determinada por sua adequação para expressar esse propósito no interior da organização pragmática geral da comunicação. (NARO E VOTRE, 1986, p.454)

Conforme art. 36, as diretrizes para o ensino do português devem destacar “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, p. 5)

Ao final do Ensino Médio, então, espera-se que o aluno, capacitado para a leitura e produção dos mais diversos textos, reconheça as várias possibilidades de manifestação lingüística, em suas diversas situações de uso. O desenvolvimento da competência lingüística deve contribuir para que o cidadão faça uso da linguagem em variados ambientes, como no trabalho, na escola, com a família, com os amigos etc, demonstrando efetiva participação social.

Há na proposta contribuições de outras áreas do conhecimento, ocasionadas pelos avanços da psicologia da aprendizagem e da psicologia cultural, ligando-as às ciências da linguagem e às ciências sociais, construindo um direcionamento interdisciplinar de orientação pedagógica e funcionalista da língua, a fim de atender as novas exigências da sociedade.

O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolingüística quanto da sociolingüística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso (BRASIL, 1998, p. 20).

por frisar especialmente as relações entre a língua e seus usos na comunidade, normalmente sem negar a importância da natureza estrutural da língua, a sociolingüística, a lingüística antropológica, estudos da literatura e do discurso vieram a ser chamados “funcionalistas” (DILLINGER, 1991, p. 399).

Quanto ao Ensino fundamental, entre vários objetivos que devem tornar o aluno um agente de transformação social, capacitado para a análise crítica e reflexiva da realidade, a fim de cumprir seu papel como cidadão, um deles chama à atenção para o seu foco na linguagem, reforçando o que foi mencionado para o ensino do português numa abordagem discursiva e funcional:

utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7-8)

Para isso, a escola deve proporcionar ao aluno a oportunidade de se deparar com essas diferentes intenções e situações de comunicação, tornando-o um sujeito reflexivo sobre os processos e operações da própria língua, por meio de atividades epilingüísticas. Ao longo da vida, o sujeito deve reconhecer as propriedades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas

e semânticas da língua e suas particularidades nos recursos de criação e expressão estilísticos, que se manifestam “no trocadilho, nas anedotas, na busca de efeitos de sentido que se expressam pela ressignificação das expressões e pela reconstrução da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 28). Logo, vê-se a importância da análise dos textos humorísticos para a compreensão dos mecanismos do sistema linguístico e para a interação desses mecanismos com o conhecimento prévio do aluno, reconhecendo que essa análise deve ser tanto linguística como extralinguística. Deve-se permitir que o aluno articule:

conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor (BRASIL, 1998, p. 56).

Por ter uma base discursiva e pragmática, os PCN abordam o trabalho com o léxico na sala de aula por meio das escolhas lexicais para a ampliação do repertório lexical, possibilitando ao aluno utilizar diversas palavras a fim de adequá-las às finalidades e especificidades de uso da língua.

A ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir:

* escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos);

* escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto (BRASIL, 1998, p. 62).

Embora ainda se encontrem nos livros didáticos exercícios com palavras isoladas, descontextualizadas, nos PCN já era recomendado que o trabalho com o léxico na sala de aula não se reduza ao estudo de uma lista de sinônimos. A proposta defende que as palavras não têm significado absoluto, mas que esses significados se constroem no processo discursivo, entre as palavras em jogo na interação discursiva, que influenciará o uso apropriado do léxico ou da sintaxe. O trabalho de compreensão/produção de textos se manifesta a partir de “uma base discursiva, onde os conteúdos diversos ganham, de modo progressivo-recursivo, existência e sentido” (BRASIL, 2002, p. 110).

Quando entendemos a palavra por significados absolutos, temos como consequência privilegiar apenas alguns itens lexicais e negligenciar outro tipo de palavras, como os conectores, afirmam os PCN. O problema é que essa afirmação peca ao denominar o que é léxico. Transcrevemos o parágrafo para observação:

Esse tratamento, que privilegia apenas os itens lexicais (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios), acaba negligenciando todo um outro grupo de palavras com função conectiva, que são responsáveis por estabelecer relações e articulações entre

as proposições do texto, o que contribui muito pouco para ajudar o aluno na construção dos sentidos (BRASIL, 1997, p. 83).

A intenção dos PCN em ressaltar a importância do trabalho com o léxico por meio das escolhas lexicais é interessante, mesmo que seja entre atividades de interpretação e produção de textos e não aquelas específicas para esse trabalho, pois é a partir daí que outras propostas começam a abordar o léxico entre seus conteúdos. Porém o parágrafo transcrito dá a entender que itens lexicais são apenas os substantivos, adjetivos, verbos e advérbios. Trata-se de uma concepção equivocada do que são essas unidades lexicais, cujo conceito será mais bem aprofundado no quinto capítulo desta dissertação.

Dando continuidade à implementação das reformas educacionais definidas pela nova LDB e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, A Secretaria de Educação Básica publica os PCN+ (BRASIL, 2002), para o Ensino Médio, com orientações complementares aos PCNEM (BRASIL, 2000). Na publicação com as primeiras orientações da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o ensino de Língua Portuguesa não há recomendações específicas para o trabalho com a seleção lexical e os efeitos de sentido, como nos PCN para os anos finais do Ensino fundamental (BRASIL, 1998). Ressalta-se nela a atenção com os recursos expressivos da língua, por meio do funcionamento do processo discursivo, que envolve a interação entre interlocutores, condições de produção, características pragmáticas da textualidade (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade) inseridas em determinado contexto. Remete-se então à construção do significado no processo discursivo. Logo, a seleção lexical e os efeitos de sentido também serão importantes para entender esse processo de significação. Para as habilidades que se entrelaçam nesse aspecto, temos como competência a ser desenvolvida pelo aluno: “analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2000, p. 24). Esta é, inclusive, uma das competências adotadas na Matriz de Referência⁶ para o ENEM a partir de 2009 (Competência de área 5).

No PCN+ (BRASIL, 2002), estabelece-se que são imprescindíveis para o desenvolvimento da competência textual “as relações entre os recursos expressivos presentes em um texto e os efeitos de sentido que provocam no leitor” (p. 83). Propõe-se então que se avalie:

⁶ Disponível no portal eletrônico do Ministério da Educação, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=841&Itemid=, acesso em 24 set. 2012.

- o efeito de sentido conseqüente do uso da pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas);
- a propriedade do uso dos recursos lexicais (jogos metafóricos e metonímicos, expressões nominais definidas, hiponímia, hiperonímia, repetição) em função da estratégia argumentativa do autor;
- a propriedade do uso dos recursos sintáticos (paralelismo, enumeração, inversão, intercalação, coordenação, subordinação etc.) na estratégia argumentativa do autor;
- a propriedade do uso de recursos semânticos (relações de oposição ou aproximação, gradação, campo semântico, atenuação, eufemismo, hipérbole, ironia) na estratégia argumentativa do autor (BRASIL, 2002, p. 83).

Recomenda-se ainda que esses conhecimentos devam se articular com os adquiridos com a competência gramatical, sobretudo para ilustrar a dinamicidade da língua: deve-se “avaliar as diferenças de sentido e de valor em função da presença ou ausência de marcas típicas do processo de mudança histórica da língua num texto dado (arcaísmo, neologismo, polissemia, empréstimo)” (BRASIL, 2002, p. 82).

Como a reflexão e a atualização da prática docente é constante preocupação da Secretaria de Educação Básica, em 2006 foram publicadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006a), por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio. Nelas, reforça-se o postulado de que o sentido é construído na movimentação discursiva, focando-se então as atividades de leitura. Como consequência disso, espera-se aqui também que a abordagem lexical seja por meio dos efeitos de sentido ocasionados pela seleção das palavras, levando em consideração a materialidade histórica, as condições de produção, as características sociais do uso da língua e a relação entre os interlocutores. Exemplificando, o documento apresenta o seguinte diálogo:

Chegando à fazenda dos avós, para visitá-los, o neto se dirige ao avô, que está na sala:

– Firme, vô?

– Não, fio, Sírvio Santos (BRASIL, 2006a, p. 26).

Para compreender essa piada, envolvem-se os conhecimentos linguísticos de seus recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais, abrangendo as variedades dialetais e seus fenômenos, como o rotacismo; os conhecimentos textuais, para entender que se trata de um texto humorístico, devendo também o leitor conhecer os mecanismos próprios desses textos que ocasionam o riso; os conhecimentos sociopragmáticos e discursivos, ao observar a interação entre interlocutores de diferentes grupos socioculturais, neste caso a marca diferencial é a faixa etária entre eles; e os conhecimentos cognitivo-conceituais, que são os conhecimentos de mundo, enciclopédicos, complementando todas as informações da superfície linguística, ao relacionar ‘Sírvio Santos’ à ‘televisão’, ‘firme’ à ‘filme’, ‘filme’ à

‘televisão’ e depois ‘firme’ à ‘Sírvio Santos’. Temos então entre os eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no Ensino Médio a análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem). Desse fatores, há as estratégicas textualizadoras, e uma delas é a observação do “uso dos recursos lingüísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro lingüístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais) (BRASIL, 2006a, p. 38).

Esses fatores são imprescindíveis para a leitura dos textos de fins humorísticos. A proposta apresenta outro exemplo como justificativa:

“Se sua sogra é uma jóia... temos o melhor estojo (Funerária Sousa)” (BRASIL, 2006a, p. 40).

Aqui, estabelece-se uma relação metafórica entre os itens lexicais ‘jóia’(=pedra preciosa) e ‘estojo’(=caixão), envolvida nas circunstâncias enunciativas onde a relação entre genro e sogra é culturalmente negativa. Além disso, há a relação entre gêneros textuais, pois se entrelaçam mecanismos próprios de peças publicitárias com os efeitos de humor e de ironia.

2.3.2 A Coleção *Explorando o Ensino*

A fim de auxiliar o trabalho do professor do Ensino fundamental II e do Ensino Médio das escolas públicas, das esferas municipal, estadual e federal, começou a ser planejada em 2004 a Coleção *Explorando o ensino* (BRASIL, 2010b), pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Publicado em 2010, o volume destinado à disciplina de língua portuguesa é o décimo nono da coleção e abrange também os anos iniciais do Ensino fundamental, a fim de complementar a formação dos alfabetizadores e professores de português de toda a educação básica, propondo “um diálogo com os programas do livro Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com a legislação educacional, com os programas voltados para o currículo e formação de professores” (p. 8).

O volume é composto de oito capítulos que englobam assuntos como a alfabetização e o letramento, leitura e formação de leitores e ensino de literatura, envolvendo análise e reflexão sobre a educação linguística numa perspectiva interdisciplinar e contextualizante.

Quanto ao ensino do léxico, as orientações se voltam para a análise discursiva de efeitos de sentido ocasionados pelas escolhas lexicais, assim como nos PCN. Para exemplificar, temos algumas manchetes de jornal retiradas de uma proposta de atividades que articula análise e reflexão sobre a língua e a prática linguística:

Alunos da USP invadem reitoria.

Assembleia decide pela ocupação da reitoria (BRASIL, 2010b, p. 164)

Moradores de zonas de mananciais são despejados.

Moradores de regiões de mananciais são transferidos. (BRASIL, 2010b, p. 164-5)

Recomenda-se ao professor explorar a inexistência da neutralidade de informações. Ele deve propor que os alunos respondam a perguntas como “Qual das duas primeiras manchetes seria mais apropriada para um jornal veiculado pelos estudantes?” e “Provavelmente uma prefeitura que ordenou a realização da operação escolheria qual das duas últimas manchetes para seu portal de notícias?”. Dessa forma, há uma associação entre os conhecimentos relativos ao léxico (no texto, apresentado como ‘vocabulário’) e às escolhas lexicais, fazendo com que o aluno amplie seus conhecimentos num nível interdiscursivo e desenvolva as suas práticas de leitura.

(...) ao focar comparativamente as manchetes, o professor explora conhecimentos linguísticos relativos ao vocabulário/escolha lexical (invadir/ocupar) e aos efeitos de sentido provenientes dessa escolha, adentrando num nível interdiscursivo que amplia a possibilidade de compreensão das notícias (conhecimento linguístico a serviço da prática de leitura) e solicita um posicionamento dos alunos ante o fato relatado (BRASIL, 2010b, p. 165).

A fim de favorecer as práticas de leitura, as orientações são voltadas para a interação entre o aluno e a sociedade, por meio de textos que estimulem a cognição e estejam envolvidos numa superfície histórica e cultural que seja de interesse do aluno, fazendo parte do universo dele. Temos então a leitura como um “processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos” (BRASIL, 2010b, p. 85-86). Não se trata então de um processo de decodificação de letras, sílabas, palavras e frases, mas sim de atribuição de sentidos, fazendo com que o leitor, nessa interação textual, possa, além de compreender o texto, refletir sobre ele, criticá-lo e usá-lo, por meio da aquisição dos mecanismos textuais e linguísticos da produção.

Assim, além de entender o texto, o aluno deve explorar a situação comunicativa necessária para o desenvolvimento do texto estudado, bem como a sua estrutura e a sua

finalidade, compreendendo os aspectos textuais de determinado gênero. Porém Cafiero (2010, p. 92) adverte:

Isso significa que não é para ficar mandando o aluno indicar quais são as características de cada gênero, ou ficar dizendo que gênero é. O importante é que os alunos leiam os textos, e leiam muitos, produzam sentidos para eles e aprendam a usá-los em suas práticas sociais.

Ainda, o aluno deve observar os recursos de funcionamento da língua, como as estruturas morfossintáticas e semânticas e seus efeitos no texto. Logo, os gêneros textuais devem fazer parte do planejamento pedagógico da escola tanto numa perspectiva *macro* (Tabela 2), envolvendo todos os anos/etapas oferecidos pela escola, quanto *micro* (Tabela 3), envolvendo as “capacidades que os alunos vão desenvolver na leitura de cada gênero, as metodologias (ou o como fazer) para o desenvolvimento dessas capacidades e os materiais que serão utilizados” (BRASIL, 2010b, p. 92-93).

Tabela 2 – Distribuição de gêneros de leitura no ensino fundamental (exemplo *macro*)⁷

Gêneros	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Anúncio			x	x		x			
Artigo de opinião				x	x		x	x	x
Aviso	x	x	x						
Bilhete	x	x	x						
Biografia			x	x					
Carta pessoal		x				x			
Carta apresentação									x
Carta do leitor						x	x		
Conto	x		x		x		x		
Convite	x	x							
Crônica						x	x	x	x
Currículo									x
Diário				x		x			
Divulgação científica				x	x	x			
Fábula					x	x	x		
Lenda			x		x				
Lista	x	x							
Notícia			x		x		x		
Parlendas/ quadrinhas	x	x							
Poema	x	x		x		x		x	

⁷ Lembrando que se trata de exemplo, a escola que oferece também o Ensino Médio pode incluir esse nível de ensino para a distribuição dos gêneros textuais por ano/etapa na tabela, além de acrescentar outros gêneros de texto.

Quadrinhos/charge			x	x		x		
Relato de pesquisa	x	x					x	x
Reportagem				x		x	x	x
Resenha				x		x	x	x
Resumo/esquema					x	x		
Romance						x	x	x
Texto Instrucional			x		x			

Fonte: (BRASIL, 2010b, p. 91) Adaptado.

Tabela 3 - Exemplo da distribuição das atividades de leitura em gêneros textuais para determinado ano/etapa de ensino.

Gêneros sistematizados na série	Capacidades de leitura	Metodologias	Materiais
Conto			
Artigos de divulgação científica			
Fábula			
Lenda			
Notícia			
Quadrinhos			
Resumo/esquema			
Texto instrucional			

Fonte: (BRASIL, 2010b, p. 94) Adaptado.

Seguindo as orientações da Coleção *Explorando o Ensino* para o ensino de língua portuguesa, sugerem-se algumas capacidades que o aluno “precisa desenvolver para compreender um texto e conseguir se posicionar diante dele, criticando-o, refletindo sobre ele” (BRASIL, 2010b, p. 98). Quanto ao desenvolvimento da competência leitora para textos de fins humorísticos, destacamos algumas delas e exemplos de como podem ser trabalhadas na sala de aula:

Inferir sentido de palavras e expressões sem precisar recorrer, a todo momento, ao dicionário é uma capacidade básica na leitura;

- Leve o aluno a refletir sobre os processos de formação/criação de vocábulos na língua: qual é a informação dada pelos sufixos, prefixos, radicais?
- Faça exercícios de adivinhar o sentido de uma palavra, a partir da consideração do contexto imediato em que está inserida: O que vem antes da palavra? E depois? Sobre o que o texto está falando? Que ideias estão sendo

discutidas no texto? Há imagens no texto? A palavra cujo sentido queremos adivinhar está acompanhada de gráficos, de números? Faz parte de um esquema? Essa palavra poderia aparecer em outros textos do mesmo gênero? Como? Que função ela poderia exercer?

- Leia e comente piadas; reflita sobre o processo de construção desses textos como forma de desenvolver nos alunos a capacidade de ler nas entrelinhas (BRASIL, 2010b, p. 99).

Relacionar recursos expressivos e efeitos de sentido

- Chamar a atenção para os detalhes dos textos que podem levar ao riso, que provocam o humor (tipo e tamanho de letra, sinais de pontuação, uso de palavras específicas, construções de frases).
- Levar os alunos a perceberem as estratégias usadas em textos de humor justamente para provocar o riso: o inesperado, o inusitado, a repetição, a ausência (BRASIL, 2010b, p. 105).

2.3.3 O Conteúdo Básico Comum

Em 2007, em Minas Gerais, foi proposto pela Secretaria de Estado de Educação o *Conteúdo Básico Comum* (CBC) (MINAS GERAIS, 2007), na intenção de unificar os conteúdos de todos os níveis da Educação Básica em nível estadual. Nos anos iniciais do Ensino fundamental, o CBC abrange as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, estendendo para Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História e Língua Estrangeira em seus anos finais. Para o Ensino Médio, Ciências se divide em Biologia, Química e Física, cada uma com seu respectivo caderno de orientações, e, além das disciplinas citadas, compreende Filosofia e Sociologia.

Carregando a perspectiva discursiva dos PCN e seguindo as referências das propostas curriculares estaduais anteriores, de 2005 e de 1998, o foco do CBC também é o ensino da língua por meio da interação sociocomunicativa e da produção de sentidos que se faz a partir dessa interação. Para o desenvolvimento da competência lexical isso é muito importante, pois, seguindo essa linha teórica, a proposta compreende que as palavras podem ter múltiplos significados, dependendo do contexto, do tom de voz, de quem está falando, do momento histórico em que a fala foi produzida. ‘A porta está aberta’, exemplo dado no livro (MINAS GERAIS, 2007, p. 12), apresenta diferentes sentidos, inclusive opostos, como ‘convidar’ e ‘expulsar’, que vai depender da entoação, do momento em que essa frase foi enunciada e de seus interlocutores. Além disso, a construção do significado está relacionada também ao

material linguístico, na relação das palavras umas com as outras, em ocorrências, combinações, extensões semânticas e hierarquias lexicais.

(...) ensinamos linguagem, não para “descobrir” o verdadeiro significado das palavras ou dos textos, nem para conhecer estruturas abstratas e regras de gramática, mas para construir sentidos, sempre negociados e compartilhados, em nossas interações (MINAS GERAIS, 2007, p. 12).

E essa construção de significados se dá pela interação do indivíduo com outros indivíduos, com o mundo. É resultado da interação social, ética, econômica, cultural, política, ideológica.

Assim como os PCN, há no CBC um enfoque interdisciplinar a fim de preparar o aluno para o exercício da cidadania, interagindo os estudos da linguagem com as outras áreas do conhecimento, por causa desse movimento discursivo na sociedade, preenchido pela materialidade histórica e ideológica.

Do ponto de vista psicossocial, a atividade discursiva é espaço de constituição e desenvolvimento de habilidades sociocognitivas, de apropriação de conhecimentos e de culturas necessárias à inserção e ao trânsito social (MINAS GERAIS, 2007, p. 12).

Quanto ao léxico, prevalece também nessa proposta a atenção às escolhas lexicais. Ele aborda, em seu *Eixo Temático I - Compreensão e Produção de Textos*, a necessidade de se trabalhar a seleção lexical e efeitos de sentido (Item 4 dos “Tópicos e Subtópicos de Conteúdo”):

Efeitos de sentido da seleção lexical do texto: focalização temática, ambigüidade, contradições, imprecisões e inadequações semânticas intencionais e não intencionais, modalização do discurso, estranhamento, ironia, humor... (MINAS GERAIS, 2007, p. 112).

Desse modo, espera-se que o livro didático, diante desses textos, desenvolva no aluno a habilidade de “usar, produtiva e autonomamente, a seleção lexical como estratégia de produção de sentido e focalização temática, na compreensão e na produção de textos” (MINAS GERAIS, 2007, p. 112).

Para reconhecer as estratégias lexicais de produção e efeitos de sentido durante a leitura e poder usá-las efetivamente nos processos de escrita, o aluno deve se atentar para os recursos semânticos e estilísticos de expressão, como “sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, neologia, comparação, metáfora, metonímia” (MINAS GERAIS, 2007, p. 37), e para as orientações e focalizações temáticas responsáveis pelas (in)coerências textuais intencionais, como as ambigüidade, as inadequações, o humor, a ironia e as modalizações discursivas.

Para desenvolver essa habilidade, o aluno deve

- 4.1. Inferir o significado de palavras e expressões usadas em um texto.
- 4.2. Reconhecer recursos lexicais e semânticos usados em um texto e seus efeitos de sentido.
- 4.3. Usar, em um texto, recursos lexicais e semânticos adequados aos efeitos de sentido pretendidos.
- 4.4. Identificar, em um texto, inadequações lexicais, imprecisões e contradições semânticas.
- 4.5. Explicar inadequações lexicais, imprecisões e contradições semânticas de um texto (MINAS GERAIS, 2007, p. 112).

Esses detalhamentos são resultado do que é explorado no *Eixo Temático II*, ao observar a linguagem como atividade sociointerativa. Para isso, o aluno deve adquirir a habilidade de reconhecer que uma mesma forma linguística pode assumir sentidos diferentes, dependendo do contexto em que está inserida e que as ambiguidades são traços característicos da língua.

2.4 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA (SAEB), A PROVA BRASIL E O ENEM

Em relação aos textos de fins humorísticos, como a leitura desses textos exige a percepção do uso de recursos estilísticos de expressão, é esperado que as capacidades a serem desenvolvidas com o contato com esses textos tendam a ser mais complexas e demoradas. No entanto, como cada texto pede uma leitura diferente, o grau de facilidade ou dificuldade de uma atividade vai depender do texto proposto. Assim, inferir o sentido de palavras ou inferir informações, por exemplo, são capacidades para serem trabalhadas em todos os níveis de ensino, o que vai diferenciar é a exigência de conhecimento léxico-sistêmico e de mundo durante a inferenciação.

Isso é o que demonstram as Matrizes de Referência⁸ para as avaliações da Prova Brasil e do Saeb (Sistema de Avaliação da Escola Básica) aplicadas no 5º e 9º anos do Ensino fundamental e no 3º Ano do Ensino Médio, cujos resultados compõem o Índice da Educação Básica (Ideb) no Brasil. Para todas as matrizes, “inferir o sentido de uma palavra ou expressão” (BRASIL, 2008a, p. 22; 2008b, p. 22) é um dos descritores que compõem o *Tópico I - Procedimentos de Leitura*. Há, ainda, um tópico específico para as relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, *Tópico V*, e um dos descritores⁹ que aparecem nesse

⁸ “Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL, 2008a, p. 17; 2008b, p. 17).

⁹ “O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades (.) indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos (e) constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação” (BRASIL, 2008a, p. 18; 2008b, p. 18).

tópico em todas as matrizes é “identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados” (BRASIL, 2008a, p. 23; 2008b, p. 23), pois a maneira como as palavras são utilizadas em um texto e a relação dela com as outras pode provocar efeitos diferentes de sentido e, para que o autor tenha sucesso, “é preciso que o interlocutor reconheça tais efeitos” (BRASIL, 2008a, p. 50; 2008b, p. 62).

A forma como as palavras são usadas ou a quebra na regularidade de seus usos constituem recursos que, intencionalmente, são mobilizados para produzir no interlocutor certos efeitos de sentido (BRASIL, 2008a, p. 50; 2008b, p. 62).

As atividades que dependem dessa habilidade devem ter como base textos em que tais efeitos se manifestem “como anedotas, charges, tiras etc.” (BRASIL, 2008a, p. 50; 2008b, p. 62) e devem levar o aluno a reconhecer quais expressões ou outros recursos foram utilizados para criar esse jogo da relação intra e interlinguística a fim de ocasionar efeitos.

Para complementar, como os textos de fins humorísticos se apresentam em diversos formatos, como o material gráfico, o *Tópico II* cuida das habilidades que envolvem implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto. Assim, são muitas as habilidades que podemos avaliar com a leitura desses textos, e, logo, mesmo que o trabalho com os textos de fins humorísticos exija mais tempo e planejamento, eles não devem tardar a serem apresentados ao aluno.

Como exemplo de atividade que envolva as habilidades mencionadas, para a avaliação dos alunos do 5º ano do Ensino fundamental, temos o seguinte texto:

Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um vigário a cavalo.

- Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?
- Ela não vai não: nós é que vamos nela.
- Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
- Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.

MENDES CAMPOS, Paulo, Para gostar de ler - Crônicas. São Paulo: Ática, 1996, v. 1 p. 76.

Figura 3: Exemplo de item para avaliação – 5º ano do Ensino fundamental
(BRASIL, 2008a, p. 50)

Em seguida, apresenta-se o comando “Há traços de humor no trecho” e as seguintes alternativas para completá-lo:

Há traço de humor no trecho	
(A)	“Era uma vez um menino triste, magro”. (l. 1)
(B)	“ele estava sentado na poeira do caminho”. (l. 1-2)
(C)	“quando passou um vigário”. (l. 2)
(D)	“Ela não vai não: nós é que vamos nela”. (l. 4)

Figura 4: Continuação do item para avaliação – 5º ano do Ensino fundamental
(BRASIL, 2008a, p. 50)

Para responder ao item, é necessário que o aluno conheça algumas das características específicas dos textos humorísticos. A principal delas é quebrar o percurso linear da fidelidade textual a fim de provocar o riso. Essa quebra, muitas vezes, acontece com o uso da ambivalência de significações (na linguagem da semântica-lexical), ativada por meio dos *scripts*, na teoria semântica do humor verbal, de Raskin (1985), infringindo a *máxima da relação* entre as *implicaturas conversacionais* de Grice (1957). Logo, podemos observar que textos desse gênero exploram a particularidade do significado, fator para a multissignificação e a polissemia no contexto e na situação comunicativa em que as palavras estão inseridas.

No texto apresentado, há duas violações da lógica pragmática da conversação. Uma é a resposta a ‘Você aí, menino, para onde vai essa estrada?’ e a outra para ‘Como você se chama?’, movimentando os componentes léxico-sintáticos dos enunciados:

- (a) Você aí, menino, para onde vai essa estrada?
- (b) Ela não vai não: nós é que vamos nela.

Embora (b) não seja a resposta convencional, a leitura lexical do enunciado não foge das regras de uma língua natural, sendo necessário o conhecimento linguístico das especificações semânticas dos itens que se relacionam nesse enunciado. Sabe-se que ‘vai’, para combinações semelhantes a (a), deve ocorrer em contextos sentenciais em que haja um sujeito [+animado] precedente, que será o agente da ação. Nesse caso, o interlocutor entendeu que ‘estrada’ ocupou o lugar desse sujeito e, por ter valor [-animado], faz a correção. Aí está o efeito de sentido do texto, pois o conhecimento enciclopédico dos itens lexicais e da relação entre eles faz com que essas particularidades sintático-semânticas passem despercebidas e evitam questionamentos, diferente do que fez o enunciador de (b). Seguindo esse mesmo percurso, acontece o diálogo entre os interlocutores deste texto:



Figura 5: Texto de fim humorístico 1

Fonte: <http://1.bp.blogspot.com/-eoFXbnR94AM/UA9Y8tTtIjI/AAAAAAAAAJM/MyqlBoomyew/s1600/Sei+n%C3%A3o,+dot%C3%B4...+Mais+si+ela+f%C3%B4+vai+faz%C3%AA+uma+falta+danada+pra+n%C3%B3is%21.jpg>

Temos, então, a alternativa correta (D). Podemos observar que o humor continua, com a resposta à outra pergunta, também marcada pela infração da máxima de modo.

- Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
- Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.

Esses enunciados não fazem parte do comando da questão de múltipla escolha, mas podem ser explorados pelo professor.

Todas as questões apresentadas têm seus percentuais de respostas às alternativas, que se referem ao desempenho de alunos em testes do Saeb e da Prova Brasil, abrangendo todo o país. O item em questão obteve 37% de acertos, em conflito maior com a alternativa (A), escolhida por 38% por participantes. Quem optou por (A) provavelmente confundiu o que a questão propunha e observou outra característica muito comum dos textos de fins humorísticos e/ou publicitários: a presença de adjetivos, marcando e realçando traços dos personagens, sendo importantes para a construção do sentido do texto.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
38%	12%	11%	37%

Figura 6: Percentual de respostas às alternativas do item para avaliação – 5º ano do Ensino fundamental (BRASIL, 2008a, p. 50)

Como exemplo de item para a avaliação do 9º ano abordando o mesmo tópico, temos:

Exemplo de item:

O cabo e o soldado

Um cabo e um soldado de serviço dobravam a esquina, quando perceberam que a multidão fechada em círculo observava algo. O cabo foi logo verificar do que se tratava.

Não conseguindo ver nada, disse, pedindo passagem:

— Eu sou irmão da vítima.

Todos olharam e logo o deixaram passar.

Quando chegou ao centro da multidão, notou que ali estava um burro que tinha acabado de ser atropelado e, sem graça, gaguejou dizendo ao soldado:

— Ora essa, o parente é seu.

Revista Seleções. Rir é o melhor remédio. 12/98, p.91.

Figura 7: Exemplo de item para avaliação – 9º ano do Ensino fundamental
(BRASIL, 2008a, p. 93)

Em seguida, apresenta-se o comando “No texto, o traço de humor está no fato de” e as seguintes alternativas para completá-lo:

No texto, o traço de humor está no fato de

(A) o cabo e um soldado terem dobrado a esquina.

(B) o cabo ter ido verificar do que se tratava.

(C) todos terem olhado para o cabo.

(D) ter sido um burro a vítima do atropelamento.

Figura 8: Continuação do item para avaliação – 9º ano do Ensino fundamental
(BRASIL, 2008a, p. 93)

Percebe-se que essa questão não trouxe muitas dificuldades para os alunos. Pois a maioria (74%) escolheu a alternativa (D). As outras escolhas são consequência de uma leitura imatura desse gênero de textos. Mais uma vez vemos o quanto é importante a presença desses textos na sala de aula. A quantidade de respostas certas é maior se o contato com esses textos acontece desde cedo, pois as suas características vão sendo apreendidas com o hábito da leitura.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
5%	10%	9%	74%

Figura 9: Percentual de respostas às alternativas do item para avaliação – 5º ano do Ensino fundamental (BRASIL, 2008a, p. 50)

Para o 3º ano do Ensino Médio, temos o seguinte texto para a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão:

Exemplo de item:

Leite

Vocês que têm mais de 15 anos, se lembram quando a gente comprava leite

em garrafa, na leiteria da esquina? (...)

Mas vocês não se lembram de nada, pô! Vai ver nem sabem o que é vaca. Nem o que é leite. Estou falando isso porque agora mesmo peguei um pacote de leite – leite em pacote, imagina, Tereza! – na porta dos fundos e estava escrito que é pasteurizado ou pasteurizado, sei lá, tem vitamina, é garantido pela embromatologia, foi enriquecido e o escambau.

Será que isso é mesmo leite? No dicionário diz que leite é outra coisa: “líquido branco, contendo água, proteína, açúcar e sais minerais”. Um alimento pra ninguém botar defeito. O ser humano o usa há mais de 5.000 mil anos. É o único alimento só alimento. A carne serve pro animal andar, a fruta serve para fazer outra fruta, o ovo serve pra fazer outra galinha (...) O leite é só leite. Ou toma ou bota fora.

Esse aqui examinando bem, é só pra botar fora. Tem chumbo, tem benzina, tem mais água do que leite, tem serragem, sou capaz de jurar que nem vaca tem por trás desse negócio.

Depois o pessoal ainda acha estranho que os meninos não gostem de leite. Mas, como não gostam? Não gostam como? Nunca tomaram! Múúúúúú!

Millôr Fernandes. O Estado de São Paulo. 22/08/1999.

Figura 10: Exemplo de item para avaliação – 3º ano do Ensino Medio (BRASIL, 2008b, p. 67-68)

Em seguida, apresenta-se o comando que se refere à criação da palavra ‘embromatologia’ e as seguintes alternativas para completá-lo:

Ao criar a palavra “embromatologia” (l. 6), o autor pretendeu ser	
(A)	conciso.
(B)	sério.
(C)	formal.
(D)	cordial.
(E)	irônico.

Figura 11: Continuação do item para avaliação – 9º ano do Ensino fundamental
(BRASIL, 2008b, p. 68)

A palavra mencionada é uma nova unidade lexical. Trata-se de um neologismo do léxico. Ela foi criada exclusivamente para dar efeito de sentido ao texto, desenvolvendo-se a partir de ‘bromatologia’, termo específico relacionado ao estudo da composição dos alimentos. Para formá-la, não se trata apenas da adição do prefixo ‘em-’, mas do *blend* entre ‘embromar’ e ‘bromatologia’. Embora esses mecanismos onomasiológicos de formação de palavras sejam característicos de neologismos denominativos, nada os impede de serem usados para motivar a maior expressividade do discurso, formando neologismos estilísticos. Diferentes dos neologismos denominativos, que surgem da necessidade de exprimir conceitos ou nomear realidades novas, os neologismos estilísticos, em alguns casos, não passam de formações efêmeras, uma vez que não serão utilizados por uma comunidade linguística e, por isso, dificilmente serão encontrados nos dicionários de língua. Aparecem na literatura, no discurso humorístico, em manchetes jornalísticas, em noticiários políticos e na publicidade. Logo, “revelam-se pouco produtivos quando comparados com as criações formais” (FERRAZ, 2006, p.230).

Como a maioria dos participantes escolheu a alternativa (e), percebe-se que essa questão não trouxe muitas dificuldades. Aqueles que não escolheram a opção correta não compreenderam o efeito de sentido decorrente do uso intencional na palavra, lembrando que o conhecimento prévio dos itens lexicais que se cruzam, colabora para o entendimento do novo significado.

Percentual de respostas às alternativas				
A	B	C	D	E
4%	13%	22%	9%	43%

Figura 12: Percentual de respostas às alternativas do item para avaliação – 3º ano do Ensino Médio
(BRASIL, 2008b, p. 68)

Além do Saeb, outra forma de avaliar o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Criado em 1998, as edições do exame continham 63 questões até 2008. Em 2009, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentou uma proposta de reformulação da prova, que passou a ser utilizada como forma de seleção unificada para o ingresso de estudantes nas universidades públicas federais, sendo regulamentado pela Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010. As novas edições têm 180 questões para serem resolvidas em dois dias, 45 delas para cada uma das quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Como um indicador do nível não apenas do participante, mas de todo o Ensino Médio, os resultados do ENEM possibilitam, conforme Artigo 2º da Portaria Nº 807, de 18 de junho de 2010:

- I - a constituição de parâmetros para auto-avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II - a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;
- III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;
- IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;
- V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

A Matriz de Referência do ENEM a partir de 2009 para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias tem trinta habilidades distribuídas em nove áreas de competência, publicada no Edital INEP nº 3, de 24 de maio de 2012:

1. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida;
2. Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;
3. Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade;
4. Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade;
5. Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;

6. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
7. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
8. Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;
9. Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar (BRASIL, 2012, Anexo 2).

A princípio, selecionaríamos as competências das áreas 5 e 6, na tentativa de agrupar as habilidades do ENEM que permitem o desenvolvimento da competência lexical, sobretudo perceber os efeitos de sentido decorrentes da escolha de uma determinada palavra ou expressão, abordado nas propostas curriculares analisadas.

Habilidades da competência de área 5:

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Habilidades da competência de área 6:

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional (BRASIL, 2008a; 2008b).

As habilidades dessas competências integram o estudo dos recursos expressivos da linguagem, por meio da sua organização e utilizando seus sistemas simbólicos, com diferentes textos dentro de seus contextos, para a constituição de significados, expressão, comunicação e informação. O problema é que as habilidades da área 5 estão estritamente ligadas ao texto literário e a sua concepção artística. Porém, se a escolha lexical é uma das características que evidenciará um estilo próprio do autor de se expressar e essa manipulação da linguagem constrói os efeitos estéticos do texto, levando à intencionalidade do enunciador por meio de um **estilo**, não podemos restringir a análise, a interpretação e a aplicação de recursos expressivos das linguagens ao texto literário como concepção artística, o que sugere a habilidade 16 da Matriz de Referência.

Além disso, não excluindo outros gêneros textuais, mas evidenciando os textos de fins humorísticos, se levamos em conta o que afirma Kristeva (1974, p. 12), “[o] texto está, pois, duplamente orientado: para o sistema significante no qual se produz (...) e para o processo social do qual participa enquanto discurso”, é no texto que a representação ideológica se configura no sistema significante, fruto das práticas sociais da língua. E, como afirma Possenti (1998, p. 38) “possivelmente todas as piadas veiculam, além do sentido mais apreensível, uma ideologia, isto é, um discurso de mais difícil acesso ao leitor”, ou seja, os textos humorísticos são formados pela particularidade da conjunção de diferentes estratos da significância, presentes na língua e memorizados pela história. A charge abaixo, por exemplo, mostra a construção de significados entre as palavras, que se relaciona com a materialidade histórica social.



Figura 13: Texto de fim humorístico 2

Fonte: <http://jconlineimagem.ne10.uol.com.br/imagem/charge/2012/home/20121123.jpg>

Nessa charge, o cenário enunciativo envolve uma investigação do Poder Legislativo, que instaurou uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), marcando um determinado fato histórico da política brasileira. A palavra ‘cachoeira’ nesse enunciado tem seu significado/referente específico, mas é desconstruído por ‘cascata’, estabelecendo uma relação de metáfora imagética de proporcionalidade entre esses dois itens lexicais. No conhecimento de mundo, temos, por expansão [‘cachoeira’>’cascata’]. Assim, vemos o significado intencional criado pela introdução da palavra ‘cascata’ e a sua interferência no significado construído para a palavra ‘cachoeira’, intertextual, histórico, pragmático-discursivo.

Nesta outra charge, a palavra ‘pacificar’ se refere à operação policial nas favelas cariocas. Trata-se de uma mudança semasiológica de especialização de sentido da palavra ‘pacificação’. Para compreender esse texto e identificar a ironia, além do conhecimento de mundo mencionado, é preciso reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso das aspas desfigurando o significado atribuído à operação, cuja intenção é estabelecer a paz.



Figura 14: Texto de fim humorístico 3

Fonte: <http://www.jspdt.org/wp-content/uploads/2012/07/charge1.jpg>

As avaliações do ENEM apresentam questões com vários gêneros de texto, inclusive com textos de fins humorísticos, mas os comandos dessas questões envolvem identificar variedades linguísticas em situações específicas de uso social ou relacionar a diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos. Com a Matriz de Referência para o ENEM, o INEP publicou, para auxiliar os candidatos ao exame, um manual para cada área do conhecimento com dez exemplos de itens. No manual elaborado para Linguagens, Códigos e Tecnologias, temos duas questões com textos desse gênero:

QUESTÃO 7

Texto I

Ser brotinho não é viver em um pincaro azulado; é muito mais! Ser brotinho é sorrir bastante dos homens e rir interminavelmente das mulheres, rir como se o ridículo, visível ou invisível, provocasse uma tosse de riso irresistível.

CAMPOS, Paulo Mendes. Ser brotinho. In: SANTOS, Joaquim Ferreira dos (Org.). *As cem melhores crônicas brasileiras*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. p. 91.

Texto II

Ser gagá não é viver apenas nos idos do passado; é muito mais! É saber que todos os amigos já morreram e os que teimam em viver são entrevados. É sorrir, interminavelmente, não por necessidade interior, mas porque a boca não fecha ou a dentadura é maior que a arcada.

FERNANDES, Millôr. Ser gagá. In: SANTOS, Joaquim Ferreira dos (Org.). *As cem melhores crônicas brasileiras*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. p. 225.

Figura 15: Exemplo de item da área Linguagens, Códigos e Tecnologias
(BRASIL, 2009, p. 10)

Em seguida, apresenta-se o comando “Os textos utilizam os mesmos recursos expressivos para definir as fases da vida, entre eles” e as seguintes alternativas para completá-lo:

Os textos utilizam os mesmos recursos expressivos para definir as fases da vida, entre eles,

- (A) expressões coloquiais com significados semelhantes.
- (B) ênfase no aspecto contraditório da vida dos seres humanos.
- (C) recursos específicos de textos escritos em linguagem formal.
- (D) termos denotativos que se realizam com sentido objetivo.
- (E) metalinguagem que explica com humor o sentido de palavras.

Figura 16: Continuação do item da área Linguagens, Códigos e Tecnologias
(BRASIL, 2009, p. 10)

No gabarito do manual (p. 14), menciona-se que a habilidade exigida para a questão é a H22 da Matriz de Referência, “Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos”, da Competência de área 7. Conforme gabarito, a alternativa correta é ‘E’, “metalinguagem que explica com humor o sentido de palavras”. Analisando o comando da questão, supomos que a competência envolvida seria a de área 5, sobre a análise e interpretação de recursos expressivos das linguagens. Ainda, analisando a alternativa correta, a habilidade envolvida é a H19, Competência de área 6, “Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução”.

Continuando, temos outra questão, que apresenta uma tirinha, gênero comum nessa avaliação:



Figura 17: Exemplo de item da área Linguagens, Códigos e Tecnologias
(BRASIL, 2009, p. 12)

Em seguida, apresenta-se o enunciado da situação-problema e o comando “Considerando a sua fala, essa tipicidade é confirmada pela” e as seguintes alternativas para completá-lo:

<p>O personagem Chico Bento pode ser considerado um típico habitante da zona rural, comumente chamado de “roceiro” ou “caipira”. Considerando a sua fala, essa tipicidade é confirmada primordialmente pela</p> <p>(A) transcrição da fala característica de áreas rurais.</p> <p>(B) redução do nome “José” para “Zé”, comum nas comunidades rurais.</p> <p>(C) emprego de elementos que caracterizam sua linguagem como coloquial.</p> <p>(D) escolha de palavras ligadas ao meio rural, incomuns nos meios urbanos.</p> <p>(E) utilização da palavra “coisa”, pouco frequente nas zonas mais urbanizadas.</p>
--

Figura 18: Continuação do item da área Linguagens, Códigos e Tecnologias
(BRASIL, 2009, p. 12)

Nessa questão, o comando requer a habilidade “Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro”, H25 da Competência de área 8. Poderia ter sido explorada a relação entre os dois quadros, seguindo a mesma orientação do exemplo de item para avaliação do 5º ano do Ensino fundamental da Prova Brasil, ao abordar a violação da máxima conversacional de modo, onde, no contexto pragmático, ‘Faiz alguma coisa’ é um pedido de ajuda e não uma ordem para que alguém se ocupe de alguma atividade.

Sabemos que os textos de fins humorísticos sempre estiveram presentes como suporte para as questões. Mas, por outro lado, os comandos dessas questões começam a envolver conhecimento de características pertencente a esse gênero, como neste caso, de 2011:

efeitos de sentido (questão 103 – Prova AZUL), observar a realidade linguística variável e diversificada, comparando itens lexicais outrora produtivos que não mais o são no léxico do português brasileiro atual (questão 108 – prova AZUL); proporcionar ao ser humano atividades epilinguísticas para a sua relação com o mundo e com a língua, envolvendo a significação das palavras (questão 112 – prova AZUL); e perceber a existência de diferentes vocabulários, na relação entre léxico e cultura (questão 129 – prova AZUL).

Enfatizando a questão 103 da prova AZUL, percebemos a presença de tipos de questões a serem abordadas neste trabalho. Para contribuir ainda mais com a ocorrência desses itens que envolvem conhecimentos lexicais e textuais, é necessária a articulação das habilidades apresentadas nas matrizes do Saeb com a matriz do ENEM, possibilitando a sua reformulação.



Figura 23: ENEM 2012 – Texto suporte para a questões 123, Caderno 6 - CINZA, 2º dia (BRASIL, 2012, p. 15)

O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. No contexto da ilustração, a frase proferida recorre à

- A** polissemia, ou seja, aos múltiplos sentidos da expressão "rede social" para transmitir a ideia que pretende veicular.
- B** ironia para conferir um novo significado ao termo "outra coisa".
- C** homonímia para opor, a partir do advérbio de lugar, o espaço da população pobre e o espaço da população rica.
- D** personificação para opor o mundo real pobre ao mundo virtual rico.
- E** antonímia para comparar a rede mundial de computadores com a rede caseira de descanso da família.

Figura 24: ENEM 2012 – comando da questão 122, Caderno 6 - CINZA, 2º dia (BRASIL, 2012, p. 15)

3 HUMOR, GÊNERO E ENSINO DO LÉXICO POR MEIO DO TEXTO

3.1 HUMOR E OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS PROPOSTAS E NOS LIVROS DIDÁTICOS

Com o deslocamento do ensino normativo de língua a fim de priorizar seu estudo por meio das realizações da linguagem, era preciso então que as análises linguísticas fossem estudadas pelos alunos em um material que realmente representasse a interação homem-língua-mundo, no lugar das listas de palavras e frases descontextualizadas.

O texto na sala de aula passou por concepções diversas ao longo da história do ensino da língua e concomitantemente à da linguística, como afirma Cox (2004). Primeiramente, como “unidade de significação”, a partir de 1970. Como as pessoas se comunicam por meio de textos, completos em significados, percebeu-se na época que uma língua não poderia ser ensinada utilizando palavras e frases isoladas. Assim, lentamente a virada pragmática começa a derrubar o ensino estruturalista da língua. A “gramática do texto vira uma gramática no texto”, afirma Cox (2004, p. 131). Tendo o texto como unidade de sentido, começam a ser enxergados os problemas nas redações dos alunos, principalmente os que dizem respeito à coesão. Viu-se que eles não sabiam utilizar recursos linguísticos essenciais para escrever um texto coeso, como os elementos conectores e as hierarquias lexicais, que mantivessem a linearidade semântica:

Eles não conseguem utilizar adequadamente as estratégias de referenciação endofórica através de recursos linguísticos como pronomes pessoais (terceira pessoa), possessivos, demonstrativos e relativos, artigos definidos, léxico (repetição, sinônimo, hiperônimo, nomes genéricos etc), elipse, assim como as estratégias de encadeamento de frases, através dos conectores (COX, 2004, p. 118).

Além dos problemas de referenciação no texto, era necessário referenciar o texto com o mundo. Como unidade de significação, e não mais como um amontoado de frases e palavras de sentidos únicos, o texto detém o seu significado no contexto em que foi construído e a intenção de quem o produziu e o meio no qual foi produzido interferem nesse processo de significação. Assim, a análise do texto passa a englobar aspectos do discurso, como as condições de produção, o acontecimento enunciativo e a formação dos sujeitos que participam da interação discursiva. Dessa forma, ainda na década de 1970, temos a segunda concepção do texto para o ensino de língua, como produto concreto da interação entre coenunciadores sócio-historicamente situados.

Vemos então o aumento da presença do texto na sala de aula em suas variadas manifestações e situações comunicativas. Entre várias obras lançadas na década de 1980, Geraldi (1984) organizou o livro *O texto na sala de aula*, acompanhando as diretrizes recomendadas. A partir daí então Geraldi (1997, p. 137) diz que:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:
 a) se tenha o que dizer;
 b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
 c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
 d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
 e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 137)

Porém Geraldi (2001a) afirma que, nessa época, mesmo com o avanço da presença dos textos na sala de aula, a produção textual não se realizava como uma atividade natural de comunicação, mas sim como um mecanismo de avaliação em que o aluno redige o texto para o professor, que por sua vez empregará uma nota. É uma tentativa, artificial, de interação comunicativa, de colocar a língua em uso dentro da escola.

[...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois artificial. Afinal qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2001a, p. 65)

O mesmo acontece com as atividades de leitura, cujos registros são feitos obrigatoriamente em fichas literárias e a quantidade de dessas fichas entregues corresponde verticalmente ao valor da nota atribuída ao aluno no término de um período estipulado.

Em princípio, nenhuma cobrança deveria ser feita, dado que o que se busca é desenvolver o gosto pela leitura e não a capacidade de análise literária. A avaliação, portanto, deverá se ater apenas ao aspecto quantitativo [...]. O que, na minha opinião, não se deve fazer é tornar o ato de ler um martírio para o aluno – que ao final da leitura terá que preencher fichas, roteiros ou coisas parecidas. Nada disso me parece necessário. (GERALDI, 2001b, p. 60-61)

A partir de 1990, principalmente após a publicação dos PCN, o texto, então objeto de estudo, passa a ser visto como “exemplar de um gênero discursivo”, sua terceira concepção, e é utilizado para a prática de leitura, escuta e escrita e para a reflexão sobre a língua. As pesquisas sobre discurso, texto e textualidade enfatizam a teoria bakhtiniana sobre os gêneros do discurso, embasadas pela ideia de que “cada esfera de utilização da língua elabora seus

tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que chamamos gêneros do discurso”¹⁰ (BAKHTIN, 1992, p. 279).

“Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas). Os gêneros do discurso organizam a nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, a comunicação verbal seria quase impossível”. (BAKHTIN, 1992: 302)

Assim, pode-se afirmar que os gêneros textuais são estáveis e instáveis. A estabilidade, de força centrípeta, dá-se pela consolidação de determinada situação comunicativa, fixando características linguísticas, textuais e sociais que se tornarão próprias dessa situação. De outro lado, a instabilidade, de força centrífuga, acontece porque a interação comunicativa faz com que as situações de comunicação se entrelacem, ocasionando a tramitação de características específicas de um gênero para outro. Se isso não acontecesse, textos como estes não poderiam ser produzidos:



Figura 25: Texto de fim humorístico 4

Fonte: <http://www.jspdt.org/wp-content/uploads/2012/07/charge1.jpg>

¹⁰ Entendemos como sinônimos ‘gêneros discursivos’ e ‘gêneros textuais’, pois tanto discurso como texto envolvem tema, estilo, sujeitos, condições de produção, cenas enunciativas e materialidade histórica, compondo, da situação comunicativa, uma estrutura relativamente estável denominada gênero. Assim, utilizaremos neste trabalho ‘gêneros textuais’, a fim de padronizar o texto desta dissertação.

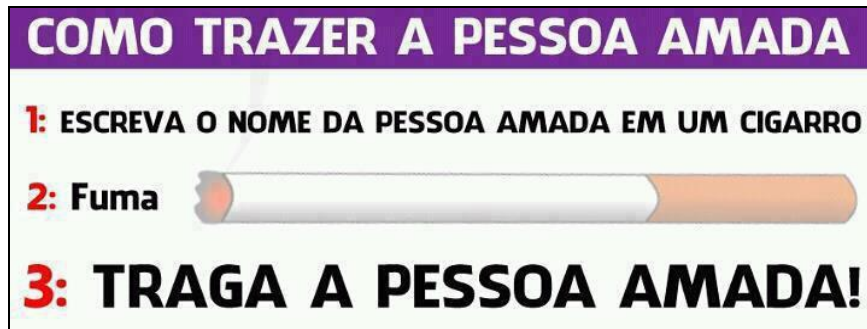


Figura 26: Texto de fim humorístico 5

Fonte: [http://4.bp.blogspot.com/-xleROrv90A4/T9-](http://4.bp.blogspot.com/-xleROrv90A4/T9-5aNWOCsi/AAAAAAAAAhA/7ag1Meo89es/s640/trazer+a+pessoa+amada.jpg)

[5aNWOCsi/AAAAAAAAAhA/7ag1Meo89es/s640/trazer+a+pessoa+amada.jpg](http://4.bp.blogspot.com/-xleROrv90A4/T9-5aNWOCsi/AAAAAAAAAhA/7ag1Meo89es/s640/trazer+a+pessoa+amada.jpg)

Ao agrupar esses textos, vemos que seus aspectos tipológicos correspondem ao ato de descrever ações e os domínios sociais comunicativos desses aspectos pertencem às instruções e às prescrições. Porém o efeito de sentido deles é ocasionado pela escolha das palavras ‘prender’ e ‘traga’ e suas relações com as outras palavras que formam o texto. Ou seja, mais que tentar regular alguém a algum comportamento, a intencionalidade específica é com o humor gerado pela ambivalência dos significados dessas palavras, que é a principal característica dos textos de fins humorísticos escolhidos para este trabalho. A possibilidade de combinar características específicas de determinados gêneros é o que faz este trabalho ter um vasto corpus de estudo e ensino do léxico por meio do humor.

Além disso, as práticas sociais da língua modificam essas situações de acordo com a necessidade num delimitado espaço/tempo, a fim de garantir a sua funcionalidade e mostrando que os gêneros, mesmo tendo seus traços, são dinâmicos, e não estáticos, acompanhando as mudanças na língua. Se esses gêneros fossem estáticos, os avanços tecnológicos não teriam influência na comunicação e as várias publicações sobre ensino de língua em ambientes virtuais de interação e/ou aprendizagem não existiriam.

Situados pela perspectiva bakhtiniana, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que os gêneros são a constituição com maestria de determinada situação comunicativa das particularidades da língua, são um instrumento constitutivo da situação. Ou seja, “sem romance, por exemplo, não há leitura e escrita de romance” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44). Ainda seguindo as ideias de Bakhtin, Dolz e Schneuwly completam que os gêneros se definem por três dimensões básicas: os conteúdos que veiculam (o que diz?); a função específica de uma situação comunicativa (para que serve?); e a forma dessa situação comunicativa levando-se em conta o meio e as condições de sua produção e a interação entre os interlocutores (como serve?):

- 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis através dele;
- 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero;
- 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (DOLZ; SCHNEWLY, 2004, p. 44).

Na tentativa de agrupar os gêneros, Dolz e Schnewly (2004) apresentam esta proposta e a enfatizam como provisória, ressaltando que, como os gêneros tratam de práticas reconhecidamente culturais, as quais circulam com certa frequência na sociedade, o quadro pode ser modificado em função do tempo e do espaço em que os gêneros são agrupados:

Quadro 2 – Proposta provisória de agrupamento de gêneros

Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros escritos e orais
Cultura literária ficcional	Narrar	Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio verossímil	conto maravilhoso / conto de fadas / fábula / lenda / narrativa de aventura / narrativa de ficção científica / narrativa de enigma / narrativa mítica / sketch ou história engraçada / biografia romanceada / novela fantástica / conto / crônica literária / adivinha / piada
Documentação e memorização das ações humanas	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	relato de experiência vivida / relato de uma viagem / diário íntimo / testemunho / anedota ou caso / autobiografia / curriculum vitae / notícia / reportagem / crônica social / crônica esportiva / histórico / relato histórico / ensaio ou perfil biográfico / biografia
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição	textos de opinião / diálogo argumentativo / carta de leitor / carta de reclamação / carta de solicitação / deliberação informal / debate regrado / assembléia / discurso de defesa (advocacia) / discurso de acusação (advocacia) / resenha crítica / artigos de opinião ou assinados / editorial / ensaio
Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	texto expositivo (em livro didático) / exposição oral / seminário / conferência / comunicação oral / palestra / entrevista de especialista / verbete / artigo enciclopédico / texto explicativo / tomada de notas / resumo de textos expositivos e explicativos / resenha / relatório científico / relatório oral de experiência
Instruções e prescrições	Descrever ações	Regulação mútua de comportamento	instruções de montagem/ receita / regulamento / regras de jogo / instruções de uso / comandos diversos / textos prescritivos

Fonte: Adaptado de Dolz e Schnewly (2004, p. 51)

Nesse quadro, o primeiro gênero de fim humorístico com o qual nos deparamos é a piada, entre os domínios sociais de comunicação da cultura literária ficcional, cuja capacidade da linguagem essencial é a mímese da realidade. Sua característica tipológica marcante advém do ato de narrar, criando no imaginário uma representação da realidade, imitando-a. Os recursos imitativos dos textos estão presentes e são discutidos desde a Antiguidade, em obras clássicas da literatura, como “A República”, de Platão, e “Poética”, de Aristóteles, quando a abordagem sobre gêneros correspondia somente aos gêneros literários, em especial aos modelos clássicos, como a tragédia, a epopéia e a comédia.

imitar é uma qualidade congênita nos homens, desde a infância (e nisso diferem dos outros animais, em serem os mais dados à imitação e em adquirirem, por meio dela, os seus primeiros conhecimentos); (...) todos apreciam as imitações (AGUIAR E SILVA, 1976, p. 343).

Vera Lúcia Natale, em sua dissertação de Mestrado “O campo semântico do riso” (1999, apud RAMOS, 2007), agrupou 33 unidades lexicais ligadas semanticamente ao riso:

absurdo, alegria, anedota, blague, bufonaria, burlesco, caçoada, casquinha, chacota, chiste, comédia, engraçado, escárnio, farsa, galhofa, gargalhada, gozado, hilaridade, humor, ironia, jocosidade, ludíbrio, mofa, palhaçada, paródia, piada, picaresco, pilhéria, sarcasmo, sátira, sorriso, troça, zombaria (NATALE, 1999, apud RAMOS, 2007, p. 114-115).

Ao consultar o *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa* (1999), além das 33 lexias organizadas na pesquisa de Natale (1999) para o campo semântico do riso, encontramos outras 25, as quais seguem abaixo, transcritas do *Aurélio*, com destaque apenas para as acepções que se relacionam com o humor, tanto de caráter positivo como negativo.

bobice [De *bobo* (ô) + *-ice*.] **Substantivo feminino.** 1. Gracejo de bobo; bobagem. 2.V. *asneira* (1).

bufo³ [Do it. *buffo*.] **Adjetivo.** 2. **Cômico, burlesco, farsesco:** "Aqui, uma sucessão de aventuras, de lances bufos, de episódios burlescos findava em drama, sangue" (Nunes Pereira, *Moronguetá*, I, p. 7).

chalaça [Por **charlaça*, de *charlar*.] **Substantivo feminino.** 1. **Dito zombeteiro:** "O gosto da boa e grossa chalaça, a vontade infantil de jogo e diversão" (José Régio, em João Gaspar Simões, *Perspectiva da Literatura Portuguesa do Século XIX*, p. 212). 2. **Gracejo de mau gosto, ou insolente; graçola, chocarrice.** 3. **Caçoada, troça, zombaria.**

chufa¹ [Dev. de *chufar*.] **Substantivo feminino.** 1. **Dito trocista; caçoada, troça, remoque, mofa:** "O bibliômano do tempo dos Césares costumava dissipar sua riqueza em livros. Vai daí, o literato impecunioso alvejava-o com chufas e zombarias." (Eduardo Frieiro, *Os Livros Nossos Amigos*, p. 61.).

chocarrice [De *chocarr-*, como em *chocarreiro*, + *-ice*.] **Substantivo feminino.** 1.V. *chalaça* (2). 2. **Gracejo atrevido; truanice.**

deboche [Do fr. *débauche*.] **Substantivo masculino.** 2.Bras. V. *zombaria*.

facécia [Do lat. *facetia*.] **Substantivo feminino.** 2.**Dito chistoso, meio-termo entre a graça e a zombaria:** "as óperas de Antônio José trazem a facécia grossa e petulante, tal como lha pedia o paladar das platéias" (Machado de Assis, *Relíquias de Casa Velha*, p. 164).

fanfarrice [De *fanfarra*² + *-ice*.] **Substantivo feminino.** 1.**Qualidade ou caráter de fanfarrão; fanfarronice; bazófia, bizarria, bizarrice, chibança, chibantaria, chibantice, chi-bantismo, dom-quixotismo, pabulagem, quixotada, quixotice, quixotismo.** 2.**Ato, dito ou modos de fan-farrão; africanada, agalhas, balandronada, bazófia, bizarria, bizarrice, bravata, chibança, chibantaria, chibantice, chibantismo, compadrada, dom-quixotismo, emboança, espanholada, fanfarra, fanfarrada, fan-farrria, fanfarronada, fanfarronice, fanfarronismo, fare-lice, farfalhice, farfância, farofa, farofada, farolagem, farrambamba, farroma, farromba, farronca, farruma, gabarolice, gabolice, gasconada, gauchada, gauchagem, gaucharia ou gaucheria, gauchismo, goga, goma, jactância, mariquinha, pabulagem, parada, pavonada, pimponice, presepada, prosa, prosápia, quixotada, quixotice, quixotismo, rabularia, rebolaria, rodamon-tada, roncaria.**

gabolice [De *gabola* + *-ice*.] **Substantivo feminino.** 1.V. *gabarolice*.

gabarola [De *gabar* + *-ola*¹.] **Adjetivo de dois gêneros. Substantivo de dois gêneros.** 2.V. *fanfarrão*. [F. paral.: *gabarolas*. Sin. ger.: *gabola(s)*.]

gabarolice [De *gabarola* + *-ice*.] **Substantivo feminino.** 2.V. *fanfarrice* (2). [Sin. ger.: *gabolice*.]

gaita [Do gót. *gaits*, 'cabra', por se fazer com pele de cabra o fole da gaita, poss.] **Substantivo feminino.** 6.Bras. MG V. *zombaria*.

graça [Do lat. *gratia*.] **Substantivo feminino.** 6.**Dito ou ato espirituoso ou engraçado.** [Sin., nesta acepç.: *caçoada, chiste, gracejo, graceta, pilhéria, troça* e (no Brasil) *gozação, chiata*.]

gracejo (ê) [Dev. de *gracejar*.] **Substantivo masculino.** 1.V. *graça* (6).

lorota [De or. obscura.] **Substantivo feminino.** 2.**Conversa fiada; piada, gabolice, bazófia.**

mangação [De *mangar* + *-ção*.] **Substantivo feminino.** 1.**Ato de mangar.** V. *zombaria*.

moca³ [De or. obscura.] **Substantivo feminino.** Bras. 1.V. *zombaria*. 3.**Asneira, bobagem, tolice.**

momices [Pl. de *momice*.] **Substantivo feminino plural.** 1.**Trejeitos, esgares, caretas; monada.** [Tb. us. (pouco) no sing. Sin. (no RS): *morisqueta*.]

motejo (ê) [Do it. *motteggio*.] **Substantivo masculino.** 1.V. *zombaria*: "Ir entre o público excitar / O epigrama, o riso, o motejo, / Em paga do meu bom desejo / De em teus amores te ajudar." (Antônio Feliciano de Castilho, *Os Amores*, III, p. 11.) 2.**Dito picante; gracejo.**

picueta (ê) [De *picar*.] **Substantivo feminino.** 1.V. *picuinha* (2).

picuinha (u-í) **Substantivo feminino.** 2.**Dito ou alusão picante; remoque, piada, picueta, picuetada.**

presepada [De *presepe* + *-ada*¹.] **Substantivo feminino.** Bras. 1.V. *fanfarrice* (2). 2. **Atitude ou espetáculo fantástico e/ou ridículo.** 3. **Ato inconseqüente, ou brincadeira de mau gosto, ou palhaçada, etc.**

remoque [Dev. de *remocar*.] **Substantivo masculino.** 1. **Dito picante.** 2. **Insinuação indireta e maliciosa.** 3.V. *zombaria*:

"Várias vezes, no correr dos tempos, naturais e reinóis se haviam defrontado, e uma guerra contínua de chufas e remoques lavrava por todo o território da colônia." (Ronald de Carvalho, *Estudos Brasileiros*, 1ª série, p. 46.)

surriada [De **surriar*, de or. onom.] **Substantivo feminino.** 3. **Troça, zombaria, apupo, escárnio:** "—Sou cinza (dizia a velha) mas um dia fui fogo! — sob a surriada e a zombaria dos que a ouviam." (João Ribeiro, *Floresta de Exemplos*, p. 114.).

truance [De *truão* + *-ice*, seg. o padrão erudito.] **Substantivo feminino.** 1. **Momice ou dito de truão.**

Observando essas lexias (palavras-entradas do dicionário *Aurélio*) e comparando-as com as agrupadas no quadro acima, adaptado de Dolz e Schneuwly (2004, p. 51), encontramos outra palavra em comum: anedota, entre os domínios sociais de comunicação da documentação e memorização das ações humanas, cuja capacidade da linguagem essencial é a representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo. Ou seja, nesses textos, o contexto interferirá muito na significação textual.

Para Maingueneau (2006a), todo discurso acontece por meio de uma encenação, implicando um enunciador, um coenunciador, um lugar e um momento em que ocorre o discurso. Para classificar esses cenários discursivos, ele propõe a existência de três cenas, que podem se relacionar ou não: cena englobante, que determinará o tipo de discurso, como o publicitário, o jornalístico e o humorístico, por exemplo; cena genérica, ligada ao gênero discursivo como um lugar estável em que o significado se constrói, por exemplo, o significado textual de uma piada deve legitimar o efeito de sentido humorístico desse gênero, levando à conclusão de que toda piada deve ser engraçada; e cenografia, que é a própria cena enunciativa, apresentando uma cena genérica ligada a um gênero discursivo que não se relaciona com outros (como o gênero lista telefônica), ou uma cena que envolve elementos de diferentes de gêneros, em função da própria cena e da situação comunicativa em interação.

Maingueneau detalha, ainda, um continuum proveniente da articulação entre cena genérica e cenografia:

Gêneros instituídos tipo 1: trata-se de gêneros instituídos que não admitem variações ou admitem apenas umas poucas. Os participantes obedecem estritamente às coerções desses gêneros: carta comercial, guia telefônico (...).

Gêneros instituídos tipo 2: trata-se de gêneros no âmbito dos quais os locutores produzem textos individualizados, porém sujeitos a normas formais que definem o conjunto de parâmetros do ato comunicacional: telejornal, fait divers (...).

Gêneros instituídos tipo 3: não há para esses gêneros (propaganda, canções, programas de televisão...) uma cenografia preferencial (...).

Gêneros instituídos tipo 4: trata-se dos gêneros autorais propriamente ditos, aqueles com relação aos quais a própria noção de “gênero” é problemática (...) não se limitam a seguir um modelo esperado, mas desejam capturar seu público mediante a instauração de uma cena de enunciação original (...). (Maingueneau, 2005, p. 240-2)

Assim, englobando os domínios sociais de comunicação dos textos de fins humorísticos, podemos caracterizar seus cenários enunciativos, de um lado, como uma mímese de uma realidade que ainda será vivida ou simulada de uma maneira exagerada; e de outro, como um relato de uma experiência do passado, representada no discurso. É importante frisar que os aspectos tipológicos desses textos devem ser dotados de mecanismos capazes de gerar o riso, de ser engraçado.

Ao tentarmos posicionar os gêneros de fins humorísticos em algum dos tipos do contínuo apresentado por Maingueneau, o tipo com que eles mais se assemelham é o (4), pois não há um modelo esperado para o humor, o importante é que o texto seja engraçado, mesmo que em diferentes graus de humor, do irônico ao jocoso, de cunho negativo ou positivo. Os termos que, segundo Natale (1999), dependem exclusivamente do contexto para o jogo semântico das palavras gerando humor são: anedota, bufonaria, piada e pilhéria.

Embora todos os textos utilizados neste trabalho ocasionem o humor por meio do jogo de palavras, numa relação intra e interlinguística, nem tudo o que é classificado como “humor” terá essa característica. Por exemplo, a tira abaixo (assim chamada pela própria página eletrônica da UOL que divulga os textos do rato Níquel Náusea) não envolve a multissignificação das palavras ou apresenta sentidos específicos criados para fins humorísticos e, no entanto, não deixa de ser classificada como humorística. Nela, o importante é a relação das palavras com a imagem e a imitação da realidade do ser humano, alegorizando um comportamento social.



Figura 27: Texto de fim humorístico 6

Fonte: <http://www2.uol.com.br/niquel/index.shtml>

Já nesta outra tira, que se segue, o jogo de palavras não tem a intenção específica voltada para o humor. Aqui, a formação sintagmática ‘árvre di isperança’, elíptica, resultante da relação entre as palavras dos dois quadros, é um neologismo lexical formal criado especificamente para esse contexto, ou seja, é um neologismo estilístico. No segundo quadro, a intenção desse conjunto de enunciados, organizados em torno da formação neológica e do cenário do último quadro, é causar um efeito de impacto moralizante a fim de levar a sociedade à preocupação com a atualidade em que vivemos, como demonstra o espanto do personagem ao ouvir Chico Bento:



Figura 28: Texto de fim humorístico 7

Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira195.htm>

Logo, nem toda tira levará ao riso. Assim, é temerário determinar, de modo inflexível, que gênero pertence ou não ao discurso humorístico, devido à não estabilidade de vários gêneros, que lhes permite compartilhar características específicas a fim de atender cenários e situações comunicativas diversas. Com isso, podemos dizer que a intenção de categorizar o humor a um tipo de organização textual faz dele um hipergênero¹¹. Além disso, o efeito humorístico pode ser a intenção principal ou secundária do texto. Por exemplo, a maioria das peças publicitárias de uma das indústrias que produzem sandálias¹² são engraçadas para quem as assiste, e a relação entre as palavras escolhidas para os enunciados dos vídeos deixando-os engraçados é um dos recursos linguísticos que podem ser utilizados pelo publicitário para

¹¹ Conforme Maingueneau: “Não se trata de um dispositivo de comunicação historicamente definido, mas um modo de organização com fracas coerções que encontramos nos mais diversos lugares e épocas e no âmbito do qual podem desenvolver-se as mais variadas encenações da fala”. (MAINGUENEAU, 2006b, p. 244).

¹² Canal “havaianasoficial’s channel”, disponível em

<http://www.youtube.com/user/havaianasoficial?feature=watch>, acesso em 12 dez. 2012.

chamar a atenção do público, embora o humor não seja a finalidade específica da publicidade, assim como na imagem deste outdoor:



Figura 29: Texto de fim publicitário 1

Fonte: <http://www.fazpensar.com/wp-content/uploads/2011/10/charge-humor-28.jpg>

Nessa figura, é possível uma decodificação simultânea de dois significados para a expressão ‘ficar debaixo da terra’: um vem do sentido literal, engatilhado pela intertextualidade e materialidade histórica do funcionamento discursivo, remetendo ao episódio dos mineiros que ficaram temporariamente presos em uma das minas no Chile, em 2010¹³; e o outro é o sentido figurado, por meio da expressão idiomática disfêmica ‘ir para debaixo da terra’, inferenciado no texto por se tratar de uma peça publicitária de uma funerária e cemitério. Essa decodificação simultânea chama-se *ambivalência*, termo apresentado por Silva (2006, p. 12) para explicar o que acontece no slogan “impressão de qualidade”, para publicitar uma determinada fotocopiadora, onde a solução interpretativa do texto não é a negação dos sentidos de ‘impressão’, mas sim a presença de ‘imprimir’ e ‘impressionar’, cujas ações se representam na forma homônima ‘impressão’. O jogo ambivalente de palavras é um recurso muito utilizado na publicidade, mas nem sempre acarreta o humor:

¹³ Disponível em <http://noticias.uol.com.br/internacional/eventos/mineiros-no-chile/index.htm>, acesso em 12 nov. 2012.



Figura 31: Texto de fim publicitário 3

Fonte: <http://redacoesinteressantes.blogspot.com.br/2012/05/analise-de-anuncio-publicitario.html>



Figura 30: Texto de fim publicitário 2

Fonte: <http://www.oimoda.com.br>

Ainda assim, embora não seja o objetivo desta pesquisa, é interessante ressaltar a importância do gênero publicitário para o estudo da polissemia no discurso, que neste trabalho ocorre como efeito de sentido para o humor.

Por outro lado, temos imagens da página eletrônica *Desencannes*¹⁴ e do livro originado dessa página, “As impublicáveis pérolas da propaganda. Agora publicadas” (MARK, 2007), que, segundo a política de elaboração dos anúncios publicitários, valorizam a criatividade.

¹⁴ Disponível em <http://www.desencannes.com.br/>, acesso em 20 dez 2012.

Nelas, não há a intenção de fazer comércio com as criações, mas sim criar efeitos de sentido por meio da posição ou exposição das palavras e figuras que produzam humor em textos estruturados conforme os de fins publicitários:



Figura 32: Texto de fim humorístico 8

Fonte: <http://desenblogue.com/categ/perolas/page/16/>

Em ‘Chegamos ao fundo do poço’, há um tipo de metáfora orientacional (para baixo), segundo (LAKOFF & JOHNSON, 2002), de sentido negativo para a expressão idiomática ‘chegar ao fundo do poço’. No entanto, a leitura do fraseologismo ao lado do logotipo da Petrobrás não remete ao sentido posicional negativo (para baixo), e sim positivo (para cima).



Figura 33: Texto de fim humorístico 9

Fonte: <http://desenblogue.com/categ/perolas/expressoes/>

Ouve-se a expressão ‘nem aqui, nem na China’ quando se trata de algo que não pode ser realizado, conquistado ou encontrado em lugar algum. O enunciado aparece com essa finalidade em crônicas de Carlos Drummond de Andrade, por exemplo, como revela uma série de trabalhos¹⁵ sobre fraseologia que tem como corpus as suas crônicas. Aqui, ‘China’ não é um lugar qualquer, mas sim o próprio país que leva esse nome. O símbolo no canto superior esquerdo na figura indica que as frases apresentadas dizem respeito às olimpíadas de Pequim, que aconteceram em 2008. Na época, não seria difícil relacionar essa imagem aos jogos e compreender que se trata de uma ironia atribuída à participação da seleção brasileira na China, que voltou para casa derrotada. Produz-se então o efeito cômico ao aludir esse enunciado a esse acontecimento esportivo.

Como vimos, o humor percorre vários gêneros e se junta a eles sob diferentes maneiras:

a) Como principal função do texto:

- Quando a função de natureza do gênero é levar os interlocutores ao riso, como piadas e anedotas;
- Quando se invertem as funções iniciais do gênero, como nos textos de tipologia injuntiva apresentados (Figs. 25 e 26), a fim de provocar o efeito de sentido humorístico, que se torna a principal intenção;

b) Como função secundária, assessorando a função principal do texto, quando o gênero não perde a sua forma e função, fazendo do humor um acessório, uma ferramenta, um recurso, incrementando-o, como pode acontecer com as peças publicitárias (Figura 28);

c) Como elemento estruturante de determinado texto, formando um hipergênero, quando temos vários gêneros agrupados. Por exemplo, Ramos (2007) agrupa charges, cartuns, tiras cômicas, tiras cômicas seriadas e tiras de aventuras no hipergênero “histórias em quadrinhos”, compartilhando características comuns entre eles e ao mesmo tempo cada um tendo suas características próprias, como a diferença na articulação temporal da narrativa. As tiras cômicas estão mais próximas do humor que as charges e os cartuns, que não necessitam especificamente ser ligados ao riso, embora geralmente se apresentem assim.

¹⁵ SILVA, José Pereira da. *A fraseologia nas crônicas de Carlos Drummond de Andrade: subsídios para um dicionário básico*. Trabalho final do curso de Etimologia e Lexicografia (Mestrado em Letras) na UFRJ em 1984. 125 laudas.

3.2 CURRÍCULO E PROGRESSÃO SEGUNDO SCHNEUWLY E DOLZ

Para Schneuwly e Dolz (2004), a organização da progressão temporal do ensino deve ser aberta e negociada. Recomenda-se que o currículo seja organizado seguindo os agrupamentos de gênero (Quadro 2) levando-se em conta o domínio das capacidades da linguagem e dos aspectos tipológicos dos textos em diferentes níveis de complexidade, pois os conteúdos devem ser definidos em função das capacidades, experiências e necessidades do aluno e elaborados em relação aos objetivos de aprendizagem e aos outros componentes do ensino. Esses conteúdos devem estar relacionados aos três níveis fundamentais de operações da linguagem em funcionamento: “representação do contexto social ou contextualização (capacidades de ação); estruturação discursiva do texto (capacidades discursivas); escolha de unidades lingüísticas ou textualização (capacidades lingüístico-discursivas)” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 54).

O fato de a organização da progressão temporal poder ser aberta, corrobora a sua disposição não apenas relacionada a determinada etapa do ensino, mas permite que ela se dê em intraciclos, fazendo uma seriação temporal dos objetivos e dos conteúdos disciplinares em cada ciclo, e interciclos, quando há a divisão dos objetivos gerais entre os diferentes ciclos do ensino obrigatório.

Conforme Art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, a educação escolar compõe-se de Educação Básica (formada pela Educação Infantil, pelo Ensino fundamental e pelo Ensino Médio) e Educação Superior. O Ensino fundamental, cujos anos finais são o foco deste trabalho, é dividido em nove anos, por meio da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Segundo a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação, os nove anos do Ensino fundamental devem ser agrupados em dois ciclos, cujas nomenclaturas são “Anos iniciais”, com duração de cinco anos, e “Anos finais”, com duração de quatro anos:

Quadro 3 – Organização do Ensino fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil - Resolução CNE nº 3, de 3 de agosto de 2005

Etapa de ensino		Faixa etária prevista		Duração
Educação Infantil	Creche	até 5 anos de idade	até 3 anos de idade	
	Pré-escola		4 e 5 anos de idade	

Ensino fundamental	Anos iniciais	até 14 anos de idade	de 6 a 10 anos de idade	9 anos	5 anos
	Anos finais		de 11 a 14 anos de idade		4 anos

Fonte: Adaptado (BRASIL, 2005)

No relatório do programa de ampliação do ensino fundamental para nove anos (BRASIL, 2006b), há várias possibilidades de divisão do Ensino fundamental, desde que sejam respeitados os cinco anos iniciais e os quatro anos finais:

RESOLUÇÃO Nº 3 CNE/CEB		POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS CRIADAS E IMPLEMENTADAS PELOS SISTEMAS DE ENSINO									
ANOS INICIAIS	1º ano	Fase Introdutória	1ª série básica	Ciclo de Alfabetização	Bloco Inicial de Alfabetização	1ª série	Turmas de 6 anos	1ª Ciclo	1ª Ciclo	2ª Ciclo	1ª Ciclo
	2º ano	1ª série básica	1ª série regular			2ª série	Turmas de 7 anos				
	3º ano	2ª série	2ª série	2ª série	3ª série	Turmas de 8 anos					
	4º ano	3ª série	3ª série	3ª série	3ª série	4ª série	Turmas de 9 anos	2ª Ciclo			
	5º ano	4ª série	4ª série	4ª série	4ª série	5ª série	Turmas de 10 anos				
ANOS FINAIS	6º ano	5ª série	5ª série	5ª série	5ª série	6ª série	Turmas de 11 anos	3ª Ciclo	2ª Ciclo	3ª Ciclo	
	7º ano	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	7ª série	Turmas de 12 anos				
	8º ano	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	8ª série	Turmas de 13 anos	4ª Ciclo			
	9º ano	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	9ª série	Turmas de 14 anos				

Figura 34: Possibilidades de organização do ensino fundamental de 9 anos

Fonte: (BRASIL, 2006b)

Neste trabalho, analisamos o tratamento dado em duas coleções de livros didáticos de português (LDP) à seleção lexical e aos efeitos de sentido nos textos humorísticos, a fim de favorecer no aluno o desenvolvimento da competência lexical.

Como as duas coleções de LDP analisadas são elaboradas para os anos finais do ensino fundamental e suas unidades correspondem a cada um dos quatro anos que compõem essa etapa, apresentaremos como é feita essa abordagem lexical dos textos de humor em cada volume de cada coleção e como os conteúdos foram organizados em/para cada ano. Depois, analisamos a progressão do assunto ao longo da coleção, ou seja, qual é a proposta para o trabalho com o jogo de palavras a fim de ocasionar o humor, possivelmente captados por alunos do 6º ao 9º ano do Ensino fundamental. Assim, focando especificamente os anos finais do Ensino fundamental, temos uma análise da progressão intraciclo, para cada um dos anos, e interciclo, entre os quatro anos analisados.

4 HUMOR E LÉXICO : SEMÂNTICA, DISCURSO, COGNIÇÃO

4.1 HUMOR E SEMÂNTICA

A seleção das palavras a fim de produzir vários efeitos de sentido proporciona a dinamicidade do texto. Ullmann (1977, p. 257) afirma existir heterogeneidade nas palavras por meio de seus múltiplos significados, que dependem do contexto no qual estão inseridas, da situação na qual são utilizadas e da personalidade do enunciador da mensagem. Deve-se analisar também a compreensão do enunciatário do enunciado como fator importante para a produção do significado das palavras, que está sujeita a mudança devido à formação cultural, social e linguística dele. A partir dessa abordagem, temos a seguinte equação para o humor bem sucedido, elaborada por Raskin (1985)¹⁶:

$$\text{PV} [(F, O, E, \text{Ex}(f), \text{Ex}(o), \text{Ex}(f,o), P(f), P(o), S, \text{So}(f,o))] = \text{En}$$

Onde:

PV: piada verbal

F: falante

O: ouvinte

E: estímulo

Ex: experiência

P: psicológico

S: situação

So: social

En: ato de humor bem sucedido

Durante a leitura, é preciso que seja ativado um script. Conforme Raskin (1985) isso é o que levará o leitor a estabelecer cognitivamente uma conexão entre a palavra ou o conjunto delas ao seu interiorizado conhecimento de mundo. Trata-se de um processo de inferências estruturado e relativamente previsível, para que seja formulado o sentido desejado pelo locutor em uma situação discursiva. No caso do humor, os scripts se ajustam de igual modo aos diversos componentes léxico-sintáticos do enunciado e apresentam oposições de: real/não real, esperado/não esperado, plausível/não plausível. O efeito de sentido, então, acontece pela

¹⁶ Em sua teoria sobre do *ato de humor* (*humor act*).

sobreposição de um segundo script sobre o primeiro, o que forma, num gatilho¹⁷, a interpretação diferenciada do texto, ambígua.

Além de apresentar scripts opostos, para que leve ao riso, o texto:

[...] contém uma característica pragmático-discursiva **non-bona-fide** [grifo meu], que ‘fecha’ o texto. Para que o desfecho produza humor, principal função da piada, o leitor/ouvinte terá que buscar amparo no contexto, uma vez que a piada vai ‘brincar’ tanto com fatos lingüísticos, como com fatos concernentes ao entorno sócio-cultural para veicular discursos geralmente ‘não-autorizados’ socialmente (MUNIZ, 2004, p.145).

O desvio produzido no final de uma piada conta com o modo non-bona-fide. Essa nova percepção é diferente dos mecanismos utilizados para regular uma comunicação usual (bona-fide). Nela, infringe-se a *máxima da relação*¹⁸. A característica principal desse modelo é que não há comprometimento com a verdade, a fim de provocar o riso no ouvinte.

Possenti (1998) afirma que há, em uma piada, algum elemento lingüístico com pelo menos dois sentidos possíveis. Entre esses dois significados possíveis, cabe ao leitor “descobrir que, havendo dois, o mais óbvio deles deve de alguma forma ser posto de lado, e o outro, o menos óbvio, é aquele que, em um sentido muito relevante, se torna dominante” (p. 39). Diante dessa produção polissêmica, Ullmann (1977, p. 257) reafirma:

(...) as palavras nunca são completamente homogêneas: mesmo as mais simples e as mais monolíticas têm certo número de facetas diferentes que dependem do contexto e da situação em que são usadas, e também da personalidade da pessoa que ao falar as usa.

É importante lembrar que, para que essas novas produções semânticas aconteçam, não podemos analisar frases ou sintagmas soltos, mesmo que tenham coesão e coerência suficiente para remeter a um significado.

¹⁷ *trigger* (RASKIN, 1985), ou disjuntor (MORIN, 1970, apud OTTONI, 2008) ou mediador (GIL, 1991, apud OTTONI, 2008).

¹⁸ Grice propõe, inicialmente, um exemplo que se tornou clássico: (A) e (B) estão conversando sobre (C). (A) pergunta a (B) sobre a situação de (C) no seu emprego. (B) responde: "Oh! muito bem, eu acho; ele gosta de seus colegas e ainda não foi preso". Um diálogo desse tipo, observa Grice, possibilita perceber, claramente, que há duas formas de significação distintas. A resposta de (B) diz que (C) está bem e ainda não foi preso e implica ou sugere que isso pudesse ter acontecido, tendo em vista que (C) é o tipo de pessoa que pode ceder às pressões do seu trabalho e fazer algo que o leve à prisão. É a partir desse contexto que Grice introduz os termos técnicos implicitar (*implicate*), implicatura (*implicature*) e implicitado (*implicatum*). Seu objetivo é organizar, ao redor deles, um sistema explicativo dessa significação que (A) e (B) podem entender, mas que, efetivamente, não foi dita. É importante ressaltar, aqui, que Grice usa "dito" como o significado expresso pelo enunciado em termos literais ou, em outras palavras, como a proposição em seu valor semântico (COSTA, 2008).

4.2 HUMOR E DISCURSO

A linguagem é construída por meio da relação das palavras com o que está fora delas, logo, “só é possível pensar na relação entre uma palavra e o que ocorre em virtude da relação de uma palavra a outra palavra” (GUIMARÃES, 2007, p. 77), que dependerá do modo de enunciação.

O modo e o acontecimento da enunciação influenciam então o sentido da palavra, por meio dessa interação entre sujeito e mundo.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1992, p. 113).

Todo enunciado se manifesta num acontecimento discursivo, que passa por um domínio histórico que faz funcionar a língua. Ele é capaz de interferir no significado das palavras, por exemplo, permitindo criar o novo sobre o que já é conhecido de determinado signo, sobre o que já está posto. Logo, como e com o que se referencia a palavra ou o conjunto delas no mundo, no plano real, onde a manifestação da linguagem acontece, possibilita a produção dos efeitos de sentido de um enunciado. “Assim, o domínio de referência é algo da relação entre um recorte determinado pelas condições históricas do acontecimento e uma injunção desse recorte ao lugar específico de configuração da forma linguística” (DIAS, 2005).

A maioria dos textos humorísticos, por exemplo, só serão compreendidos se o leitor/ouvinte perceber o acontecimento no qual esse discurso foi produzido. Quando falamos do feminismo, por exemplo, sabemos que todo o seu discurso se organiza em um arquivo histórico que compreende suas manifestações ou congressos, registrados e recuperados em revistas, jornais, entrevistas. Mas, para Possenti (2004, p. 23), há ainda outros discursos: “um discurso do corpo, da beleza, da sexualidade, do controle da natalidade, da saúde; e, ainda da fidelidade, do divórcio, das alternativas sexuais; e, ainda o das creches, do trabalho feminino, do assédio sexual”. Os textos de humor também podem evocar esses acontecimentos.

É por meio do acontecimento então que os efeitos de sentido das palavras provocarão o humor sobre os textos a serem analisados neste trabalho.

Vale lembrar também que os enunciados evocam outros enunciados, num processo de interdiscurso e intertextualidade. Isso, inclusive, é a condição de sobrevivência deles,

conforme Guimarães (1989, p. 74), pois “só há um enunciado se houver mais de um. Ou seja, é impossível pensar a linguagem, o sentido, fora de uma relação. Nada se mostra a si mesmo na linguagem”.

A respeito do interdiscurso e dos efeitos de sentido, a pesquisadora Ana Cláudia Fernandes Ferreira (2005, p. 7) reúne alguns conceitos da Semântica da Enunciação de Eduardo Guimarães, aqui reproduzidos da mesma forma que no texto por ela apresentado:

[11]
“... os efeitos de sentido são efeitos do interdiscurso no acontecimento” (p. 68)

[12]
“... o sentido em um acontecimento são efeitos da presença do interdiscurso. Ou melhor, são efeitos do cruzamento de discursos diferentes no acontecimento” (p. 67).

[13]
“Assim, um acontecimento enunciativo cruza enunciados de discursos diferentes em um texto” (p. 68)

[14]
“A enunciação é, deste modo, um acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso” (p. 70).

Ainda, há uma motivação ideológica para se formar um discurso. As práticas discursivas acontecem com formas ideologicamente motivadas e não isoladas. Foucault (*apud* BRANDÃO, 1995), ao relatar as propriedades do discurso, afirma que os enunciados são parte de um “campo adjacente”, uma rede discursiva que os integra a outros enunciados. A respeito dessa cadeia discursiva, Possenti (2004) completa: “qualquer texto com mais de um sentido pode servir, mas há chistes que invocam explicitamente a intertextualidade”.

Não há temas ou assuntos que sejam engraçados por si mesmos. Freud (1969) já observara que o chiste consiste, essencialmente, numa certa técnica. O efeito do humor no texto surge pela maneira em que é construído, pela forma na qual é tratado, e não pelo assunto.

Então, por exemplo, apenas se percebe o duplo sentido do texto quando se leva em consideração o processo discursivo (a materialidade histórica, as condições de produção, o interdiscurso etc) que motivou a produção da manchete jornalística a seguir a fim de ocasionar a metáfora na enunciação e provocar o riso:



Figura 35: Texto de fim humorístico 10

Fonte: <http://f.i.uol.com.br/f5/geral/images/11336216.jpeg>

Em relação à intencionalidade discursiva, remetemos ao termo *voluntas* (LAUSBERG, 1966), que se trata da significação intencional nas palavras. Assim, reforçamos o quanto é importante a seleção lexical para a precisão semântica e, logo, para a construção ou desconstrução do sentido no texto. Os estudos sobre a sinonímia, por exemplo, revelam-na ser inexistente em uso genérico, ou seja, o que existe é uma equivalência referencial interlexical (MELO, 2006). Logo, nem se pode falar em similaridades sinonímicas em usos específicos da língua, já que a troca de palavras em um texto por sinônimos registrados no dicionário pode alterar o sentido intencional. Por exemplo, no texto da figura 25, a ambiguidade lexical polissêmica de ‘prender’, que gera o efeito de sentido do texto, se quebrará ao substituirmos essa palavra por qualquer de seus sinônimos registrados no dicionário.

Orlandi (2012, p. 10), após analisar as perspectivas de Ducrot (1972; 1973; 1980), Searle (1979) e Grice (1975) sobre o sentido literal e o figurado, conclui que todos eles afirmam existir uma derivação de sentidos que ligará o sentido convencional (literal) à figura, num dado contexto, por meio das *regras de conversação*, ou as *condições dos atos da linguagem*, ou as *leis do discurso*.

Analisando-se os textos humorísticos, percebe-se que eles, por serem discursos, servem à ideologia, que também é matéria-prima para o efeito de sentido do interdiscurso no acontecimento discursivo. "Possivelmente todas as piadas veiculam, além do sentido mais apreensível, uma ideologia, isto é, um discurso de mais difícil acesso ao leitor". (POSSENTI, 1998, p. 38). Também, para que as piadas aconteçam, além da criatividade, é preciso que haja um “solo” fértil de problemas fruto da manifestação social que envolve assuntos polêmicos e estereotipados, na maioria das vezes ligados ao preconceito.

4.3 HUMOR E COGNIÇÃO

Muitos estudos tentam entender a associação ao conhecimento interior que os indivíduos fazem com determinada mensagem, durante o processo comunicativo, estruturado por meio da experiência humana de mundo, a fim de evocar o significado dessa mensagem. Para isso, relacionam-se os conhecimentos linguístico (léxico-sistêmico) e de mundo com o processo cognitivo-conceitual, dentro de um contexto sociopragmático e discursivo. Os significados, para Silva (2006, p. 66) “são produtos da activação da memória e da aplicação de operações cognitivas e/ou linguísticas sobre potenciais de significado”.

a unidade básica do significado lexical é o “potencial de significado” da palavra. O potencial de significado é toda a informação que a palavra transmite ao ser usada, quer por um indivíduo quer, a nível social, pela comunidade linguística (Allwood, 2003, p. 43, apud SILVA, 2006, p. 66).

uma diferença entre uma abordagem reificante da polissemia e a abordagem do potencial do significado seria que nesta última os vários significados não são vistos como uma característica constante de uma determinada palavra (id., p.46, id., p. 66).

A presente abordagem prevê que haja um continuum de significados (determinações de significado), em vez de um pequeno conjunto de significados, conduzindo assim à expectativa constante e à pronta disponibilidade de novas nuances de significado. Os significados que são efectivamente construídos são sempre o produto da activação da memória e da aplicação de operações cognitivas e/ou linguísticas, sensíveis ao contexto, aos potenciais de significado. (id., pp. 55-56, id., p. 66).

Nessa associação, encadeiam-se propriedades que são compartilhadas pelos itens lexicais, formando uma categoria polissêmica que apresentará um significado básico, central, *prototípico* (GEERAERTS, 1997). Os efeitos da prototipicidade, refletidos pela mudança semântica, implicam a não igualdade entre os elementos de mesma categoria lexical e as alterações extensionais e intensionais dessa categoria. A não discrição a nível extensional manifesta, por exemplo, a poligênese semântica, quando um mesmo significado, normalmente periférico e ligado a bases genéticas independentes, aparece outras vezes na história de uma palavra. Já a não discrição *intensional* diz respeito à qualquer informação associada a um item lexical, trata-se então da natureza enciclopédica da mudança semântica. O novo significado é uma manifestação específica dessa tendência, que surge de um subconjunto referencial, conotativo, pragmático etc., e um significado preexistente.

Então, as associações mentais que levarão interlocutores de um discurso a um novo significado estarão ligadas a um anterior de propriedades básicas, centrais. Não se exclui a

categorização prototípica, porém, o importante, na semântica lexical, é a rede de significações que se cria nessa associação, resultando em extensões semânticas.

O significado não é estático mas dinâmico, não é dado mas construído no conhecimento *enciclopédico* e configurado em feixes de conhecimento ou *domínios*; não é platônico mas corporizado, encarnado nas necessidades, nos interesses e nas experiências dos indivíduos e das culturas. Mas esta flexibilidade inerente do significado não significa caos; tem os seus limites e as suas restrições; não é incompatível, ou melhor, até exige uma certa estabilidade. Flexibilidade e estabilidade são ambas essenciais em qualquer sistema que pretenda ser eficiente: ambas contribuem para a eficiência cognitiva e comunicativa da linguagem (SILVA, 2006, p. 60).

“As formas mais comuns de extensão semântica de um item lexical são a metáfora e a metonímia” (SILVA, 1997, p. 71). Esta se manifesta por meio de relações de contiguidade de um domínio cognitivo, intensificando-o e ressaltando-o, já a primeira relaciona domínios cognitivos diferentes, projetando-se no sentido de um domínio-origem para um domínio-alvo, e há nessa relação uma “analogia sistemática e coerente entre a estrutura interna de dois domínios da experiência e, conseqüentemente, todo o conhecimento relevante associado aos conceitos e domínios em causa” (SILVA, 1997, p. 73).

Vemos que a metáfora e a metonímia deixam de ser estudadas como figuras de estilo, restritas ao gênero literário. Elas fazem parte do dia a dia e estão presentes então nos processos de formação de palavras em todas as situações onde a linguagem se manifesta. Essa ideia partiu dos estudos de Lakoff e Johnson (1980) e hoje é amplamente investigada pela Linguística Cognitiva.

Para observarmos esse processo, houve a necessidade de se distinguirem metáforas e metonímias conceituais e metáfora e metonímias linguísticas. A conceitualização de metáfora é dada pela forma ‘X é Y’ e de metonímia, por ‘X está por Y’, em que X é o domínio-alvo e Y é o domínio-origem. As metáforas e metonímias linguísticas são as expressões criadas a partir desses conceitos.

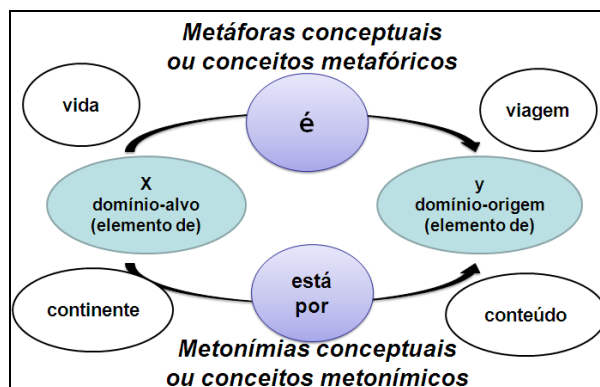


Figura 36: Metáforas e metonímias conceituais

Assim, expressões metafóricas como ‘chegou ao mundo’ e ‘foi para a sua última morada’ são realizações da metáfora conceitual ‘A vida é uma viagem’ ao passo que ‘bebi uma garrafa’ é uma manifestação linguística da metonímia conceitual ‘Conteúdo por continente’, onde o **continente** é a *zona ativa (ZA)*¹⁹ da metonímia e **conteúdo** é o *ponto de referência (PR)*²⁰.

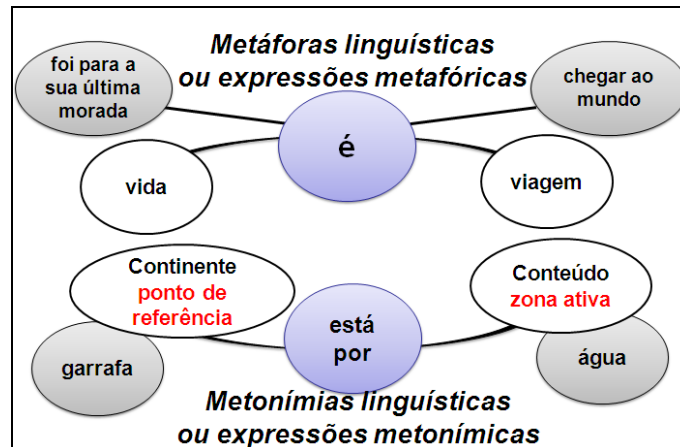


Figura 37: Metáforas e metonímias linguísticas

A fim de explicar que essas extensões semânticas podem acontecer num movimento contínuo literal <-> figurado, onde a metonímia é o meio dessa relação, pela sua característica de contiguidade do domínio da palavra, Silva (2006, p. 114) apresenta o quadro abaixo, usando como exemplo a palavra ‘alto’.

literal	metonímico		metafórico	
(1) <i>edifício alto</i> <i>tecto alto</i>	(2) <i>maré alta</i>	(3) <i>temperatura alta</i>	(4) <i>preços altos</i>	(5) <i>alta qualidade</i>

Quadro 1. *Continuum* literal-figurado

Figura 38: Contínuo literal-figurado

Fonte: (SILVA, 2006, p. 114)

¹⁹ “A zona activa pode corresponder a uma parte actual da entidade designada, mas pode também corresponder a algo que está intimamente associado a ela, como no exemplo do piano, constituindo aí um caso de metonímia” (SILVA, 2006, p. 76).

²⁰ “Enquanto a metáfora tem por função a estruturação do alvo em termos da origem, a função da metonímia é o acesso mental ao alvo tendo a origem por ponto de referência” (SILVA, 2006, p. 126).

Em (1), trata-se do grau superior na escala da verticalidade, seja no sentido extensional (um prédio alto, por exemplo), seja no sentido posicional (teto alto); em (2) o sentido é vertical e também horizontal, referindo-se à metonímia ACIMA POR ACIMA E MAIS; em (3), prevalece a metonímia ACIMA POR MAIS ou EFEITO PELA CAUSA, num grau de verticalidade demonstrando que a temperatura que está MAIS ACIMA faz subir o termômetro; em (4) há uma oscilação entre metonímia e metáfora, a leitura metonímica sugere ACIMA POR MAIS, quando o valor do preço sugere a quantidade de dinheiro a ser investido, ou COISA PELA SUA REPRESENTAÇÃO, quando temos uma linha subindo numa representação gráfica do preço, e ainda a leitura metafórica MAIS É ACIMA, quando se entende que há uma similaridade (e não contiguidade, dessa vez) entre o fato de o preço ser alto com a quantidade de dinheiro; em (5), a leitura é totalmente metafórica, sugerindo uma metáfora orientacional, de caráter axiológico, onde ACIMA É BOM, assim como BAIXO É RUIM. Percebe-se que de (2) a (5) há um contínuo que parte do literal ao figurado, numa escala de representatividade metonímica a metafórica, continuando os mesmos domínios até comparar domínios diferentes. Essa é a diferença principal entre metonímia e metáfora: a primeira é uma contiguidade entre “porções” ou de uma mesma “porção” dentro do domínio de aplicação da palavra e a outra põe lado a lado domínios de palavras diferentes, projetando-os um no outro.

Na visão cognitivista, os mais recentes estudos sobre a metáfora, partindo do trabalho dos pesquisadores Fauconnier & Turner (1996, 1998, 2002, 2003), tratam-na como a dimensão da integração conceitual (mesclagem ou *blending*). Essa integração é dada por “espaços mentais (representações mentais discursivas e temporárias) e não entre domínios (representações mentais estáveis e gerais)”

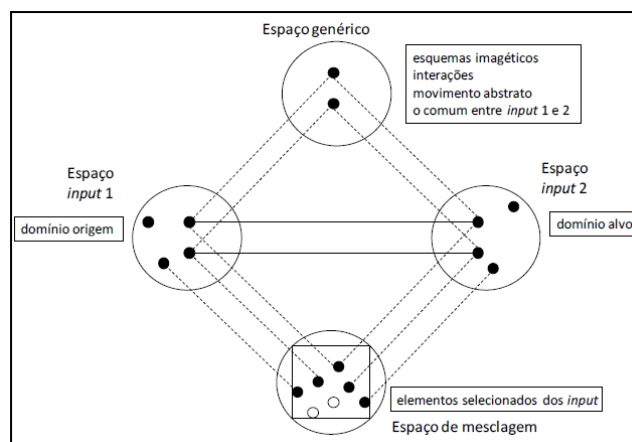


Figura 39: Integração conceitual entre espaços mentais

Fonte: (SILVA, 2006, p. 149)

Assim, os espaços mentais não implicam apenas os valores do termo-alvo e termo-origem, mas recrutam todo o depósito informativo que o falante possui.

Propõem-se então quatro espaços mentais nesse modelo cognitivo: o input 1 corresponde ao domínio-origem, onde serão incluídos os valores que servirão para o processo metafórico; o input 2, ao domínio-alvo, compreendendo os valores do elemento metaforizado; o espaço genérico, onde ocorrerá a movimentação desses valores para que ali sejam depositados os valores comuns aos dois elementos, inclusive o que pode não estar ligado diretamente a eles, mas pode sustentar a relação entre os dois; e o espaço de mesclagem ou blend, resultado da mescla multidirecional de todos os espaços mentais.

Na linguagem de todos os dias, temos que fazer referência a conceitos abstratos, como o tempo, as relações interpessoais ou a própria vida, e o fazemos habitualmente em termos metafóricos e metonímicos.

Nos textos humorísticos, essas referências se fazem muito presentes e nelas estará o efeito de sentido que vai proporcionar o riso. Para compreender esses textos, então, estabelecer relações metafóricas e metonímias entre as palavras é imprescindível. Para isso, é necessária uma escavação textual, provocada pela inferência de significações em estratégias cognitivas:

(...) o texto, como iceberg, possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais (KOCH, 1997, p. 25).

A fim de explicar como essas relações acontecem, apresentamos três textos desse gênero, retirados de redes sociais, e analisamos cada um deles. É válido ressaltar que a presença desses textos em redes sociais mostra que compreender extensões de significado entre as palavras é algo que acontece na língua do dia a dia, uma vez que textos como esses se fazem presente em um meio de interação social. Isso mais uma vez comprova que as metáforas e as metonímias não podem se restringir a figuras de estilo, posicionando-se apenas como recursos estilísticos de expressão, embora sabemos que o efeito de sentido criado pelo uso dessas escolhas lexicais é uma característica estilística do uso da língua.



Figura 40: Texto de fim humorístico 11

Fonte: <http://www.soupobremassoufeliz.com.br/imagens/timao.jpg>

‘Pra mim, esse é o único timão que eu conheço’ implica a existência de um enunciador que afirma haver mais de um ‘timão’, a quem esse enunciado foi dirigido. Até então temos o sentido de um deles: o personagem que aparece na imagem. Assim, pode-se prever que o efeito de sentido desse texto estará na ambivalência do item lexical. É necessário que o leitor infira o outro significado por meio do seu conhecimento de mundo. No contexto cultural em que vivemos, não seria necessário fazer um malabarismo mental para associar esse enunciado ao mundo futebolístico. Então temos, de um lado, ‘Timão’(=personagem) e, do outro, ‘Timão’(=Corinthians). O movimento entre os sentidos para a interpretação do texto, que ligará o personagem ao time de futebol será este:

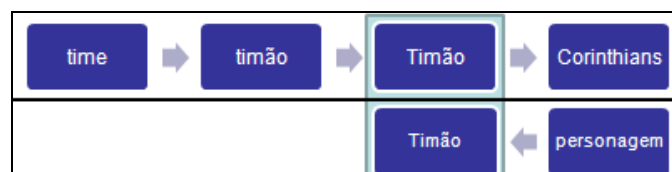


Figura 41: Movimento entre ‘Timão’(=personagem) e ‘Timão’(=Corinthians)

‘Timão’(=Corinthians) é um hipônimo de ‘time’, fazendo então parte do domínio de aplicação para esse item, ao mesmo tempo em que a sua forma derivada (baseX-ão) estende PARA CIMA o significado da palavra, e, nessa orientação vertical convencional, PARA CIMA É BOM. Essas palavras fazem parte de um grupo em que o sufixo –ão carrega a ideia de intensificação apreciativa (X-ão: X muito bom ou muito bonito), como ‘carrão’, ‘festão’ e ‘pernãõ’ (ALVES, 2011, p. 46). Assim, o processo mental necessário para relacionar ‘timão’

a ‘Corinthians’ é de natureza metafórica²¹. Porém, se o nome do time de futebol pode ser substituído por outro nome convencionalizado culturalmente que o identifique, seja por alguma característica ou um fato, temos uma antonomásia, que é uma metonímia por excelência, em que o nome é originado do conceito PARTE PELO TODO.

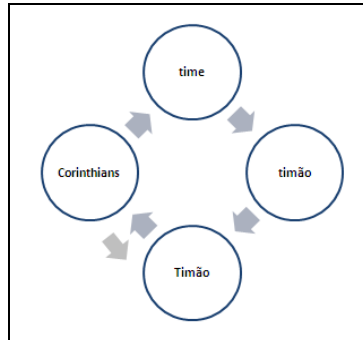


Figura 42: Movimento de sentidos em ‘Timão’(=Corinthians)

Quando o interlocutor nega a existência de um outro ‘Timão’, destrói toda a relação semântica entre os itens ‘time’ e ‘Timão’, sobrando apenas o referente ‘personagem’. Aí que está a intencionalidade específica dele, pois o intuito não é negar a existência do time de futebol, mas sim a relação entre a característica atribuída pelo sufixo –ão com o outro nome ao qual o time se refere, a fim então de quebrar a antonomásia entre os termos. Assim, devemos perceber a intencionalidade do criador desse texto que o submeteu a um determinado público-alvo que possa resgatar o mesmo contexto.

Temos, nesse texto, a relação entre domínios do item ‘Timão’, associando-o com outras palavras de mesma rede morfológica e/ou enciclopédica com as outras palavras:

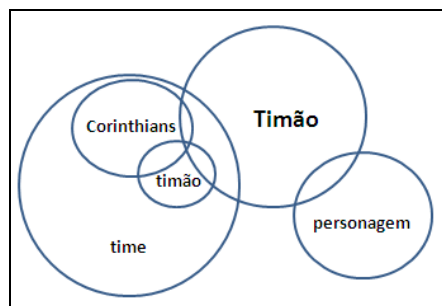


Figura 43: Rede de associações de ‘Timão’

²¹ Não se aplica aqui a investigação da origem da relação ‘timão’ e ‘Timão(=Corinthians)’, ressaltamos apenas que para isso foi necessária a comparação entre dois domínios: O domínio de aplicação e de valores do item ‘time’ e o do próprio time referido.

No segundo texto, abaixo, temos inicialmente uma relação entre ‘quadrilhas’ e ‘Congresso Nacional’, como sugere a imagem. Ao observar a imagem, caracterizada por bandeirinhas e balões, infere-se que ‘concurso de quadrilhas’ se refere à dança típica das festas juninas. Esse é o entendimento inicial para decifrar a ambiguidade intencional na palavra ‘quadrilhas’. Depois, é necessário que o leitor busque no contexto cultural a relação metafórica convencionalizada e generalizada de que ‘político’ é ‘ladrão’ e que o ‘conjunto de ladrões’ é ‘quadrilha’. Nessa relação, há a sobreposição de um traço da ação do ‘ladrão’ no domínio de aplicação de ‘político’, compartilhado por esses dois termos, que se tornou consenso cultural.



Figura 44: Texto de fim humorístico 12

Fonte: <http://jc3.uol.com.br/blogs/repositorio/ch21062009.jpg>

Para relacionarmos os dois domínios de quadrilha apresentados no texto, o da ‘festa junina’ e o do ‘ladrão’ temos o seguinte movimento de sentidos:



Figura 45: Movimento entre ‘quadrilha’, do campo lexical de ‘festa junina’ e ‘Congresso Nacional’

O termo ‘político’ se apropria dos valores de ‘ladrão’ num *blending* de similaridades entre domínios. Para que essa relação existisse, porém, o termo ‘ladrão’ se refletiu no domínio de algumas situações /ações da aplicação de ‘político’, e não de todo o seu domínio, já que nem todas as suas ocorrências têm as propriedades de ‘ladrão’ sobrepostas. Sugerimos então que, quando temos ‘político’(=‘ladrão’), na realidade estamos nos referindo à parte dessas ações/ocorrências de aplicação. Ou seja, de um lado, há uma extensão semântica por

similaridade, quando mesclamos domínios diferentes, ‘político’ e ‘ladrão’, obviamente motivada pelo contexto e pelo acontecimento enunciativo, e uma contiguidade, por essa parte do domínio de aplicação de ‘político’ que recebe os valores de ‘ladrão’ acabar representando de forma generalizada a figura do político (PARTE PELO TODO).

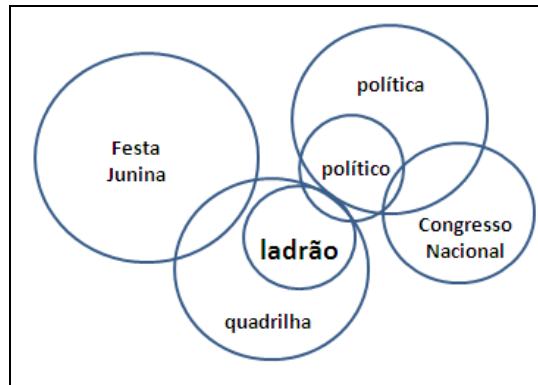


Figura 46: Rede de associações de ‘ladrão’

No terceiro texto há uma expansão gradual da rede semântica presente na associação dos termos ‘bons modos’ e ‘educação’ e sua relação com ‘segurança’ e ‘saúde’:



Figura 47: Texto de fim humorístico 13

Fonte: <http://kdimagens.com/melhores-imagens/nao-tem-educacao-nao-1410.jpg>

Entre ‘bons modos’ e ‘educação’, há uma contiguidade de significados, já que ‘ter bons modos’ é uma característica que integra o predicado ‘ter educação/ser educado’. No diálogo da charge, ‘Não tem educação, não?’ se refere a uma parte do conceito de ‘ter educação’. Assim, temos a relação metonímica conceitual TODO PELA PARTE. Do outro lado, a resposta ‘nem educação, nem saúde, nem segurança’ estende metaforicamente o significado de ‘educação’ para o domínio semântico dos ‘direitos sociais’, pela inferência do significado lexical por comparação (FENGNING, 1994). Temos então o seguinte movimento de sentidos:

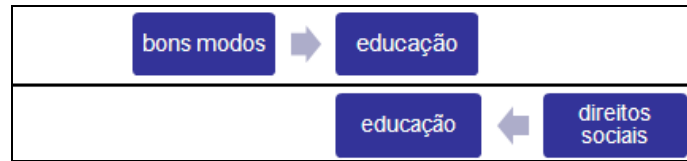


Figura 48: Movimento entre ‘bons modos’ e ‘direitos sociais’

E também o seguinte esquema onde as palavras apresentadas se relacionam, mostrando a relação de ‘educação’ com ‘bons modos’ em um mesmo domínio de aplicação e a associação com o domínio dos ‘direitos sociais’ pela comparação com outros itens apresentados no texto:

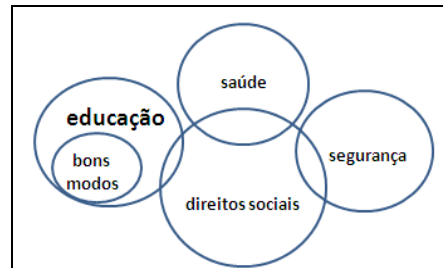


Figura 49: Rede de associações de ‘educação’

Assim, vejamos o quanto é importante analisar o processo discursivo no qual o texto se constrói, sua intencionalidade específica, as condições de produção, o momento enunciativo, a interface semântico-cognitivo-lexical para a produção e a compreensão desse discurso, tudo isso interfere no sentido e no efeito ocasionado por ele. Por exemplo:



Figura 50: Texto de fim humorístico 14

Fonte: <http://homemculto.wordpress.com/2007/10/17/bin-laden-aqui-tem-mais-duas-torres>

Para que o texto da figura acima produza sentido, primeiramente, no âmbito discursivo, é necessário que tenha sido enunciado num momento após 11 de setembro de 2001; no âmbito lexical, deve-se perceber a polissemia de ‘torres’ que, no âmbito cognitivo, deve conectar ‘World Trade Center’ a ‘Congresso Nacional’, pois ‘duas torres’ recupera por antonomásia ‘World Trade Center’ e reescritura por substituição ‘Congresso Nacional’. Essas são as condições para que o processo de significação desse enunciado específico inicie.

Tanto no processo de compreensão ou expressão, o pensamento é mediado externamente por signos e internamente por significados, relacionados às palavras e nelas materializados. É um fenômeno do discurso, trata-se do pensamento discursivo (VYGOTSKY, 2001). Esse processo acontece por meio da associação de campos semânticos, evocados pelas palavras e resgatados empiricamente pelos interlocutores, ou seja, recuperados pela memória episódica:

Quando se lê ou ouve um texto, constrói-se, na memória episódica, uma *representação textual* (RT), definida em termos de conceitos e proposições. Adicionalmente a essa representação mental do texto, constrói-se um *modelo episódico ou de situação* (MS) sobre o qual o texto versa. Para tanto, é preciso ativar na memória nossos modelos de situações similares, que conforme vimos, constituem o registro cognitivo de nossas experiências, mediatas, isto é, contém acontecimentos, ações, pessoas, enfim, todos os elementos da situação a que o texto se refere [...] (VAN DIJK & KINTSCH, 1983, apud KOCH, 2003: p.45)

Nessa associação de campos semânticos

[...] a palavra não somente gera a indicação de um objecto determinado, mas também, inevitavelmente, provoca a aparição de uma série de enlaces complementares, que incluem em sua composição elementos de palavras parecidas à primeira pela situação imediata, pela experiência anterior, etc. Sendo assim, a palavra “jardim” pode evocar involuntariamente as palavras “árvores”, “flores”, “banco”, “encontro”, etc [...]. Deste modo, a palavra converte-se em elo ou nó central de toda uma rede de imagens por ela evocadas e de palavras “conotativamente” ligadas a ela (LURIA, 1986: 35).

Assim, as palavras ‘timão’, ‘ladrão’, ‘educação’ e ‘torres’ das figuras acima se convertem em elo ou nó central de toda uma rede de imagens evocadas por cada uma delas e de palavras conotativamente ligadas a elas, como demonstrado no movimento entre campos lexicais e na rede de associações esquematizadas entre as palavras em relação em cada texto.

5 HUMOR E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL

After years of overvaluation of morphological and syntactic skills, knowledge of words is now considered the most important factor in language proficiency and school success – in part due to its close ties with text comprehension. Words are the carriers of meaning: without knowledge of words, understanding sentences or texts is not possible²² (VEERMER, 2001, p. 217).

Com o deslocamento do ensino normativo de língua a fim de priorizar seu estudo por meio das realizações da linguagem, era preciso então que as análises linguísticas fossem estudadas pelos alunos em um material que realmente representasse a interação homem-língua-mundo, no lugar das listas de palavras e frases descontextualizadas.

Nos gêneros de fins humorísticos, vemos o quanto é importante o conhecimento das palavras para a compreensão do texto. Logo, conhecê-las é o caminho para a competência linguística, levando ao sucesso escolar. Quando nos dirigimos ao estudo das palavras, não se trata apenas da ampliação vocabular. Ou seja, não tratamos aqui de ensino de vocabulário, mas sim ensino do léxico. Conhecer as palavras é mais do que lançar mão ao dicionário de língua toda vez que se deparar com uma diferente. É claro que ele é uma ferramenta valiosa para isso. Para Krieger (2007), o uso de dicionário de língua portuguesa auxilia o desenvolvimento cognitivo do aluno, constituindo lições sobre a língua. Porém a leitura de textos de fins humorísticos exige do aluno estratégias e habilidades para inferir o significado das palavras, seja por pistas entre os sentidos dos itens lexicais que se relacionam em textos modais (nesse caso, também da relação das palavras com a(s) imagen(s)) ou não, seja por pistas características do discurso, da relação do texto com o que está fora dele, com outros textos.

Para falar de ensino do léxico então, primeiramente, vamos esclarecer o que é léxico, usando a definição do Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia (GTLEX) da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística) do Brasil:

O léxico é entendido como o conjunto das palavras de uma língua, também chamadas de lexias. As lexias são unidades de características complexas cuja organização enunciativa é interdependente, ou seja, a sua textualização no tempo e no espaço obedece a certas combinações. Embora possa parecer um conjunto finito, o léxico de cada uma das línguas é tão rico e dinâmico que mesmo o melhor dos lingüistas não seria capaz de enumerá-lo. Isto ocorre porque dele faz parte a totalidade das palavras, desde as preposições, conjunções ou interjeições, até os

²² Tradução: Depois de anos de sobrevalorização de habilidades morfológicas e sintáticas, o conhecimento das palavras é agora considerado o fator mais importante na proficiência de língua e sucesso escolar - em parte devido a seus laços estreitos com a compreensão do texto. As palavras são os portadores de significado: sem o conhecimento de palavras, compreender frases ou textos não é possível.

neologismos, regionalismos ou terminologias, passando pelas gírias, expressões idiomáticas ou palavrões²³.

Fazem parte do léxico tanto as palavras em uso, como as lexis que já foram utilizadas e as novas unidades, estilísticas ou denominativas, e as composições, combinações e expressões em vias de lexicalização. Também se agrupam ao léxico de uma língua as unidades do vocabulário comum dos falantes e os itens de vocabulários dialetais e específicos, como as gírias e as terminologias.

Baseamo-nos nos trabalhos de Ferraz (2006; 2008), Richards (1976), Sandmann (1989; 1991a; 1991b) como referencial teórico para o desenvolvimento da competência lexical.

Conforme Richards (1976), quando uma criança chega por volta dos doze anos, é de se esperar que tenha adquirido conhecimento sobre a sintaxe da sua língua, que tem pequenas alterações ao longo da fase adulta de acordo com o papel social e o modo do discurso, para atender às necessidades de comunicação e expressão do dia a dia. Já com a aquisição lexical é diferente, pois, como o léxico de uma língua é vasto, constantemente palavras e significados serão adicionados ao vocabulário do falante, por meio da sua interação com outros falantes e com os textos. Todas as atividades que envolvem estudo do léxico têm como consequência a sua expansão.

As atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos podem traduzir esta habilidade geral:

→ Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes por meio da seleção lexical, a partir de pistas fonológicas, gráficas (imagens e sinais de pontuação), morfossintáticas, semânticas, interdiscursivas e intertextuais, utilizando-se de operações mentais que envolvam conhecimentos prévios de mundo, léxico-sistêmico e textual.

Em razão das várias possibilidades em que essa habilidade pode ser desenvolvida, sugerimos as seguintes habilidades específicas:

1. Inferir o significado de palavras e expressões usadas no texto, a partir de conhecimentos prévios históricos no diálogo com outros textos e com o mundo, como no caso da Figura 50, do capítulo anterior:

Temos o jogo ambivalente da palavra ‘concentração’ nesta imagem, resgatando na materialidade histórica a composição sintagmática ‘campo de concentração’, elíptica no texto, a que se refere a expressão ‘ótimo lugar para concentração’ tendo Hitler como seu enunciador:

²³ Disponível em <http://www.mel.ileel.ufu.br/gtlex/lexicologia/lexicologia.asp>, acesso em 14 jan. 2012.



Figura 51: Texto de fim humorístico 15

Fonte:

http://www.nozesnafrita.com.br/painel/img_up/1337642379_hitler%20n%C3%A3o%20consegue%20concentrar%20conhe%C3%A7o%20um%20%C3%B3timo%20lugar%20para%20concentra%C3%A7%C3%A3o.jpg

O mesmo acontece nesta piada, que, associada a Hitler, muda a referência específica do tipo de ‘cinzas que são depositadas no cinzeiro’, como restos de cigarros e charutos, e amplia o domínio de aplicação da palavra. A pergunta ‘Procurando alguém?’ de Hitler permite outros complementos para ‘cinzas’, no caso, referindo-se ao fim das pessoas nos campos de concentração e extermínio, e expande a significação lexical de ‘cinzas’ no contexto:

Uma menina está mexendo nas cinzas de um cinzeiro. Hitler chega e pergunta a ela:

-Procurando alguém?

(Disponível em <<http://anedotastk.com.sapo.pt/anedotas/sadicas.htm>>, acesso em 19 set 2012)

Também nesta piada, o efeito de sentido do humor está relacionado à ambivalência de ‘gás’, que, associada a Hitler, refere-se ao ácido cianídrico utilizado nas câmaras de gás dos campos de extermínio e que, associada ‘à conta do gás’, refere-se ao gás natural utilizado em residências, indústrias e estabelecimentos comerciais como fonte de calor e de energia. Há a transposição de domínios de ‘gás’ motivados pelas composições ‘conta do gás’ e ‘câmara de gás’, esta agregada a Hitler pela materialidade histórica do discurso.

Porque Hitler cometeu suicídio?

Porque recebeu a conta do gás.

(Disponível em <<http://anedotastk.com.sapo.pt/anedotas/sadicas.htm>>, acesso em 19 set 2012)

Nesta figura, a referência específica da palavra vaga ‘detalhes’ para ‘partes do corpo’ estende metaforicamente ‘unha’, ‘dente’ e ‘dedo’ para o domínio do que pode ser considerado como ‘detalhe’, motivada pela relação do diálogo com os acontecimentos no período da ditadura no Brasil:



Figura 52: Texto de fim humorístico 16

Fonte: <http://guerrilheirosvirtuais.blogspot.com/2009/02/para-folha-de-s-paulo-nao-houve.html>

Nesta figura, a composição sintagmática ‘história mal contada’, também motivada pela relação do diálogo com os acontecimentos sobre a ditadura no Brasil, como na figura anterior, é inserida no texto para especificar o uso da palavra ‘história’ no primeiro enunciado, ocasionando o efeito de sentido.



Figura 53: Texto de fim humorístico 17

Fonte: <http://aindaamoscazul.blogspot.com/2009/03/revolucao-de-1964.html>

Em época de eleição, charges como esta têm seu espaço em qualquer veículo de comunicação. A ambivalência da palavra ‘pontos’, motivada pelo contexto da cena, em que o candidato vai ao médico após ser agredido em campanha²⁴ ocasiona o efeito de sentido, quando o diagnóstico do médico se trata dos pontos que podem ser obtidos em eleição, e não das suturas, quebrando a expectativa do leitor ao desviar o sentido da palavra que mais se associa à figura do médico.



Figura 54: Texto de fim humorístico 18

Fonte: <http://tatuiedilmais.blogspot.com/2010/11/resumos-das-noticias-desta-terca-feira.html>

2. Inferir o significado de palavras e expressões usadas no texto, a partir de conhecimentos prévios de vocabulários especiais, como no jogo ambivalente da unidade ‘segue no twitter’, usada pelos usuários dessa rede social, associada ao paciente à mania de perseguição:

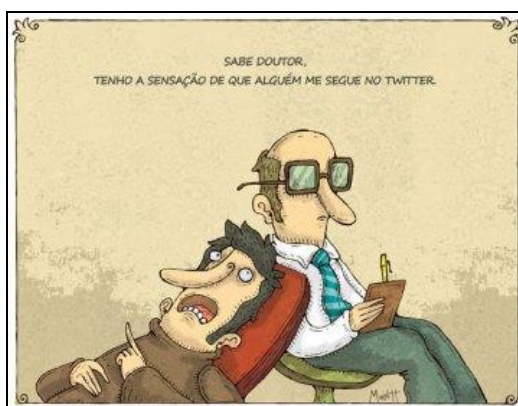


Figura 55: Texto de fim humorístico 19

Fonte: <http://www.dosisdiarias.com/>

²⁴ Disponível em <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2010/10/jose-serra-interrompe-atividade-de-campanha-apos-ser-agredido-no-rio.html>, acesso em 5 jun 2012.

Nesta imagem, espera-se que quem está familiarizado com a informática conheça o significado da palavra ‘salvar’ apontada pelo cursor na imagem e que, com isso, infira os dois sentidos de ‘salve’. O *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa* (FERREIRA, 1999) registra na rubrica²⁵ *inform.*, de temática da informática, o significado de ‘salvar’ na computação, sinônima de ‘gravar’: “14.Inform. Armazenar (um conjunto de informações), de forma a poder recuperá-las posteriormente, gravando-as, ger., em um dispositivo de memória secundária. [Cf., nesta acepç.: *gravar* (9).]”



Figura 56: Texto de fim humorístico 20

Fonte: <http://recebiporemail.com.br/imagens/como-salvar-o-mundo.jpg>

Na informática, ‘F1’ é a tecla de atalho usada para acessar o painel de orientações de algum software, a ‘tela de ajuda’. ‘F1’, então, é estritamente terminológico, exigindo conhecimento de vocabulário especial para entender a mensagem desta figura. Ou então, com a observação da imagem, infere-se que se trata de um pedido de ajuda, o que é esperado pela situação da cena:

²⁵ Registro das marcas de linguagem de especialidade em dicionário geral de língua (ABREU, 2010).

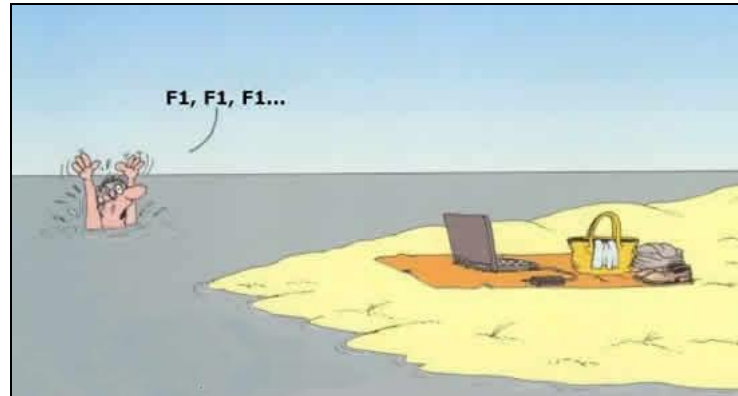


Figura 57: Texto de fim humorístico 21

Fonte: <http://jowcartoons.files.wordpress.com/2009/12/image009.jpg>

Nesta imagem, percebe-se que os participantes do diálogo estão se referindo a ‘fontes’ diferentes. Ao mencionar ‘Arial’ e ‘Times New Roman’, fazendo a inferência do significado lexical por comparação (FENGNING, 1994), o personagem do primeiro balão se refere a ‘fontes’ (=‘conjunto de caracteres tipográficos’). Como a charge envolve um assunto de interesse do jornalismo, ressaltando a falta de conhecimento especializado do ambiente do jornalismo devido a não exigência do diploma para o exercício da profissão, infere-se que a personagem do segundo balão trata de ‘fonte’ como “17.Jorn. Qualquer pessoa, documento, organismo ou instituição que transmite informações ao repórter para elaboração de uma notícia; a procedência da notícia” (FERREIRA, 1999).



Figura 58: Texto de fim humorístico 22

Fonte:

http://3.bp.blogspot.com/_11OXGfGKXHY/Sp2uNoI5TFI/AAAAAAAAAC8/0ZAmtDSYUP4/s320/Charge+Diploma+Jornalismo.jpg

Aqui, como o texto se refere a algo que o carbono disse, infere-se que os sentidos das palavras usadas por ele sejam de especialidade da química. Assim, com a ajuda do dicionário (FERREIRA, 1999), temos ‘cadeia’ em “14. Quím. Série de átomos ininterruptamente ligados entre si, em geral numa molécula orgânica. [Dim. irreg.: catênula.]”.



Figura 59: Texto de fim humorístico 23

Fonte: <http://fusaonerd.files.wordpress.com/2011/11/sheldon-piada-do-carbono.jpg>

Nesta imagem, ‘paciência’ se refere tanto ao ato de esperar pela resposta aos e-mails do falante do primeiro balão, como jogo com cartas de baralho, com uma pessoa só pessoa, em que se deve fazer combinações, seguindo determinadas regras e sequências, mostrado pela imagem do computador do vereador.



Figura 60: Texto de fim humorístico 24

Fonte: <http://1.bp.blogspot.com/-AYYxHi71swg/ThaScb15hAI/AAAAAAAAABI8/9W69GjTGUoI/s1600/charge1.jpg>

3. Inferir o significado de palavras e expressões usadas no texto, a partir do reconhecimento das limitações de função e situação na escolha de palavras, por meio das características de registro, entre variações temporais, geográficas, sociais, e do discurso:



Figura 61: Texto de fim humorístico 25

Fonte: <http://www.zueimuito.com/wp-content/uploads/2010/01/futebol.jpg>

O rotacismo do dialeto caipira ocasionada o efeito de sentido de muitas piadas, sendo o traço comum explorado nos textos de humor que evocam a figura do caipira (POSSENTI, 2001), como nos textos a seguir:

A professora entra na sala e diz:

- Zé da Roça, me diga um verbo.

E ele disse:

- Prastico!

- Zé, desde quando plástico é um verbo? Tens de estudar mais!

- Rosinha, me fala um verbo:

- Bicicreta!

- Rosa, desde quando bicicleta é um verbo? Tens de estudar mais!

- Chico Bento, me fala um verbo:

- Hospedar!

- Isso Chico, agora me fala uma frase com hospedar:

- Os pedar da bicicleta é feito de prastico!

http://portalturmamj.blogspot.com.br/2011/12/la-vem-piada_12.html

Nesse caso, como afirma Possenti (2001, p. 74), “do ponto de vista lingüístico, o que interessa aqui é destacar o traço que a piada explora: a troca de ‘l’ pelo ‘r’ (rotacismo) em certas posições da sílaba, uma das características do português mais acentuada na fala rural”. Além disso, para compreender o texto, é importante observar que a professora se refere a um verbo, mas na fala do personagem se trata da combinação de um artigo e um substantivo. Outro fato importante, embora restrito ao humor caipira, mas comum na linguagem oral, é o plural evidenciado apenas no artigo ou no numeral, desrespeitando a concordância nominal.

Aqui, no caso, o efeito de sentido não está diretamente relacionado à fala caipira, mas sim na suposta sinonímia entre ‘diproma’ e ‘menino’:

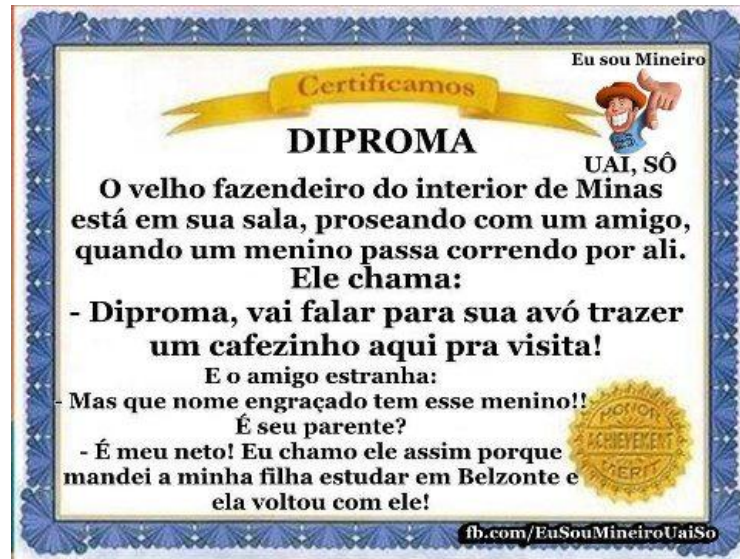


Figura 62: Texto de fim humorístico 26

Fonte: http://sphotos-a.xx.fbcdn.net/hphotos-snc7/s480x480/398293_282479171855697_2097586477_n.jpg

Já nesta figura, o efeito de sentido está no rotacismo característico do falar mineiro, que faz com que a pronúncia de ‘mal’ tenha a mesma sonoridade de ‘mar’.



Figura 63: Texto de fim humorístico 27

Fonte: <http://soujoao.files.wordpress.com/2009/08/postar.jpg?w=450>

Nesta anedota, percebemos na escrita, devido à pontuação do texto, que o pai das crianças se refere às palavras ‘cafona’ e ‘careta’ como duas palavras que não podem ser faladas, e não como características de duas palavras que não podem ser faladas. Embora seja o que pode ser compreendido na leitura do texto, na fala esse sentido não está claro, e a mensagem do pai ganha outro sentido para as crianças por causa da familiaridade delas ao usar ‘cafona’ e ‘careta’ como adjetivos.

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

- Eu queria pedir um favor, pode ser?

- Claro, papai.

- Por favor, não falem duas palavrinhas: uma é “cafona” e a outra é “careta”. Está bem?

- Tudo bem, papai. Quais são as palavras?

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

4. Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes decorrentes da des/reconstrução do sentido de unidades fraseológicas, convencionais e/ou idiomáticas²⁶, entre elas, composições sintagmáticas, combinações e frases lexicalizadas.

Nesta figura, temos a ambivalência em ‘dirigir + Brasília’, que se refere tanto ao carro apresentado na imagem como à capital do país, devido a sua relação com ‘Lula’, referindo-se ao presidente do país na época em que o texto foi divulgado.



Figura 64: Texto de fim humorístico 28

Fonte: <http://tatuiedilmmais.blogspot.com/2010/11/resumos-das-noticias-desta-terca-feira.html>

Aqui, há um jogo de sentidos entre o estado de ‘passado’ com ‘ficar passado’:



Figura 65: Texto de fim humorístico 29

Fonte: <http://facebook.com/oursoted>

²⁶ “[...] é importante ressaltar que existem algumas expressões que são convencionais, mas não idiomáticas. Isso porque, como afirmam Ferraz e Souza (2004), o seu significado é transparente. Os autores exemplificam a afirmação com a expressão feliz aniversário, que apesar de ser convencionalizada é possível depreender o seu sentido através da soma de seus constituintes e, portanto, não possui caráter idiomático” (CUNHA; FERRAZ, 2010, p. 72).

Aqui, há um jogo de sentidos entre ‘dar cobertura’ (=‘dar proteção’) usada pelos soldados, caracterizados pela vestimenta (capacete) dos personagens, e ‘cobertura’ usada para cobrir algum alimento.



Figura 66: Texto de fim humorístico 30

Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/-vngsUzPn6Ko/T9uYMJmeOnI/AAAAAAAAABY/IJjpsQ5fYx4/s1600/cobertura.bmp>

Neste caso temos ‘bloco’ na sua especificidade semântica (=de carnaval) em jogo coma composição sintagmática ‘bloco de notas’, que, normalmente utilizada para linguagens de programação, alude ao que seria o passatempo do ‘nerd’ trabalhando no computador durante o carnaval.

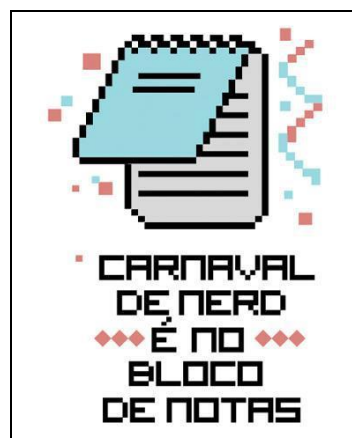


Figura 67: Texto de fim humorístico 31

Fonte: http://dicasdofabio.files.wordpress.com/2012/02/carnaval_thumb.jpg?w=401&h=495

Aqui, temos a ambivalência entre o literal e o figurado da expressão ‘cair a ficha’ expressa pela máquina, um dos participantes do diálogo:



Figura 68: Texto de fim humorístico 32

Fonte: <http://nadaver.com>

O mesmo acontece com ‘rouba a cena’, da imagem seguinte, que apresenta ambivalência entre a denotação e da conotação da expressão.



Figura 69: Texto de fim humorístico 33

Fonte: <http://facebook.com/tesentoavara>

A ambivalência entre o sentido conotativo e denotativo da lexia complexa também acontece nesta situação, com ‘farinha do mesmo saco’:



Figura 70: Texto de fim humorístico 34

Fonte: <http://nanquim.com.br>

A ambivalência entre o sentido conotativo e denotativo da lexia complexa também acontece nesta situação, com ‘pau a pau’:



Figura 71: Texto de fim humorístico 35

Fonte:

http://3.bp.blogspot.com/_8Us7czZwmqg/TH8X94hCAxI/AAAAAAAAADbw/2v2GB4IXwHQ/s1600/Charge2010-pauapau.jpg

Em determinadas situações comunicativas, a frase ‘Você não existe!’ pode ser usada tanto para apreciar como depreciar alguém, em consequência de alguma ação ou atributo desse alguém. No caso da imagem, por se tratar de ‘Deus’ e pela reação dos personagens nos quadrinhos ao término da piada contada por ele e pelo fala do outro personagem no último quadrinho, percebe-se o envolvimento da questão sobre a existência de ‘Deus’, tendo então a ambivalência da frase entre o figurado e o literal especialmente nesta situação:



Figura 72: Texto de fim humorístico 36

Fonte: <http://adao.blog.uol.com.br/>

A ambivalência entre o sentido conotativo e denotativo da lexia complexa também acontece nesta situação, com ‘com Deus não se brinca’:



Figura 73: Texto de fim humorístico 37

Fonte: <http://www.umsabadoqualquer.com/>

5. Reconhecer criações estilísticas com formas subjacentes e derivacionais das palavras, por operações de adição de sufixos, como prefixações, sufixações e circunfixações, utilizando o conhecimento da estrutura das palavras e das suas regras de formação. Por exemplo, podemos ter uma derivação sufixal ou prefixal criada para determinado contexto, para

salientar a expressividade do enunciador. Nas imagens, tanto ‘helicoperiza’ como ‘antiquadra’ não passam de formações efêmeras, uma vez que não serão utilizadas por uma comunidade linguística e, por isso, dificilmente serão encontradas nos dicionários de língua. Essas formações são comuns principalmente no humor e na propaganda:



Figura 74: Texto de fim humorístico 38

Fonte: <http://kdimagens.com/melhores-imagens/tua-buzina-nao-me-helicoperiza-1253.jpg>



Figura 75: Texto de fim humorístico 39

Fonte: <http://kdimagens.com/melhores-imagens/tua-buzina-nao-me-helicoperiza-1253.jpg>

6. Reconhecer criações estilísticas onomasiológicas (formais) entre os mecanismos de formação de palavras do português, por operações de adição, subtração e modificação, como composições sintagmáticas, hibridismos, deformações fonéticas (elipses, abreviações, truncamentos, mesclagens, siglagens e acronímias), deformações e/ou variações gráficas, reduplicações e inferir seus significados, motivadas pelo contexto e por similaridades com itens lexicais já existentes.

Na imagem, temos a composição ‘MonaRica’ motivada por ‘MonaLisa’ e pela relação antonímica entre ‘rico’ e ‘liso’, palavra registrada no *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa* (FERREIRA, 1999) com a rubrica de gíria brasileira, “diz-se do indivíduo sem dinheiro, ou pobre; areado, duro, estourado, fino, frito, limpo, pronto”.

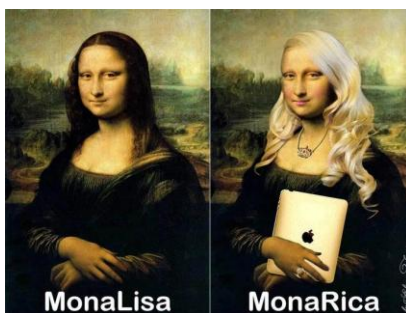


Figura 76: Texto de fim humorístico 40

Fonte: http://www.humorbabaca.com/upload/fotos/fotos_4815_monarica.jpg

Neste caso, a composição ‘São Duíche’ é motivada pela similaridade com ‘sanduíche’:



Figura 77: Texto de fim humorístico 41

Fonte: <https://www.facebook.com/SaoDuiche?fref=ts>

Neste caso, a composição ‘coalho’ é resultado pelo cruzamento lexical entre ‘coelho’ e ‘alho’, cujo significado agrega as propriedades semânticas dos itens em questão:



Figura 78: Texto de fim humorístico 42

Fonte: <http://mentirinhas.com.br>

7. Reconhecer criações estilísticas resultantes do uso de um ou mais elementos estrangeiros, podendo sofrer algumas modificações, por exemplo, a nível morfológico e fonético, para se ajustar às características morfossintáticas e fonológicas do português, como nos exemplos a seguir:



Figura 79: Texto de fim humorístico 43

Fonte: <http://kdimagens.com/melhores-imagens/tua-buzina-nao-me-helicopteriza-1253.jpg>

Nesse texto, há um mal entendido entre os interlocutores: o gringo (A) e o mineiro (B). Isso aconteceu porque as palavras ‘hello’ e ‘relou’ têm pronúncia bem semelhantes, conforme transcrição fonética [Rɛ'low]. Ao se adequar ao léxico de (B), o item lexical ‘hello’ perde o significado em sua língua de origem (A) e ganha um novo significado, diante do acontecimento enunciativo que projetou o discurso. Assim, no diálogo oral entre os interlocutores, temos, no movimento de (A) para (B), um caso de neologismo semântico em ‘hello’. O mesmo caso acontece com todos os exemplos desta figura, onde as palavras referidas ganham novos significados, mantendo a sua forma e sua pronúncia:



Figura 80: Texto de fim humorístico 44

Fonte: <http://kdimagens.com/melhores-imagens/tua-buzina-nao-me-helicopteriza-1253.jpg>

Neste outro exemplo, o uso da palavra ‘strogonoff’ (e não ‘estrogonofe’, a forma dicionarizada) no texto, embora não deixando de fazer parte do campo semântico de ‘comida’, recebe uma nova característica: a ‘comida que liga e desliga’, por influência das partes ‘on’ e ‘off’ que a formam.



Figura 81: Texto de fim humorístico 45

Fonte: <http://kdimagens.com/melhores-imagens/tua-buzina-nao-me-helicopteriza-1253.jpg>

Já neste exemplo, ‘urublu’ (definido por ‘pontinho azul no céu’) é uma criação neológica formal por cruzamento lexical, construída por itens lexicais de línguas diferentes: ‘urubu’, do português, e ‘blue’ [‘blu’], do inglês, que é o empréstimo lexical em questão.



Figura 82: Texto de fim humorístico 46

Fonte: <http://kdimagens.com/melhores-imagens/tua-buzina-nao-me-helicopteriza-1253.jpg>

Temos ‘cereal killer’, uma composição sintagmática motivada pelo sintagma ‘serial killer’. Em ‘cereal killer’, há um ‘cereal’ com propriedades semânticas de ‘assassino’(=‘killer’). Exemplo parecido temos em ‘cereal number’, motivado pela unidade ‘serial number’, usada na informática:



Figura 83: Texto de fim humorístico 47

Fonte: <http://kdimagens.com/melhores-imagens/tua-buzina-nao-me-helicoperiza-1253.jpg>

Loira: Alô! É do suporte em informática?

Suporte: Sim! Qual é a sua dúvida?

Loira: Estou instalando um programa, mas pede um tal de *cereal number*. Já tentei sucrilhos, mas não dá certo!

(Disponível em <<http://fogoneroaminhota.blogspot.com.br/2009/06/o-que-e-que-e-preciso-para-instalar-o.html>>, acesso em 19 dez 2012).

Nesta imagem, exige-se do leitor mais conhecimento do léxico da língua inglesa para entender a tirinha. Neste caso, não se trata da palavra ‘butterfly’ (= ‘borboleta’), mas sim da composição das bases inglesas ‘butter’ (= ‘manteiga’) e ‘fly’ (do verbo ‘to fly’ = ‘voar’). Nessa combinação, temos algo como ‘manteiga voadora’, conforme sugere o texto. Vale ressaltar que o efeito de sentido seria o mesmo na língua de origem, porém aqui nos referimos a uso de termos estrangeiros pelo fato de o texto ter sido veiculado na língua portuguesa, como sugere a legenda:

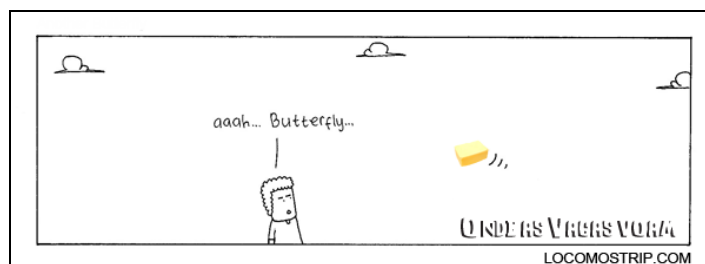


Figura 84: Texto de fim humorístico 48

Fonte: <http://kdimagens.com/melhores-imagens/tua-buzina-nao-me-helicoperiza-1253.jpg>

Neste exemplo, embora ‘fake’ seja um termo estrangeiro, compõe o vocabulário utilizado pelos usuários das redes sociais. ‘Fakedoi’ é uma formação neológica que tem similaridades fonéticas com a expressão ‘feio que dói’, que é o sentido intencional atribuído a essa formação.



Figura 85: Texto de fim humorístico 49

Fonte: <http://eusoumineirouaiso.com.br>

8. Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes decorrentes de usos estilísticos semasiológicos (quando aproveitam material lexical existente) análogos, isto é, onde há uma interferência morfológica, sintática, semântica ou fonética para a mudança lexical.

a) Interferência morfossintática: Temos como exemplo a Figura 86, em que a pronúncia das palavras ‘mato’ e ‘morro’ do primeiro enunciado e a sua relação com a conjunção ‘ou’ como alternativa para as ações que se sucedem em uma ‘briga’ para ‘defender’ alguém sugerem as conjugações dos verbos ‘matar’ e ‘morrer’ a fim de agrupar todas essas unidades em um campo lexical: o da ‘briga’. Porém o comportamento morfossintático de ‘mato’ e ‘morro’ desfaz essas implicações linguísticas, tratando-as como nomes, e não como ações, quebrando a linearidade textual e a expectativa do leitor na ambivalência de itens homônimos.



Figura 86: Texto de fim humorístico 50

Fonte: <https://skynerd.com.br/media/images/post/a9dbaab28be6e6590176a3be1a18d23f.jpg>

Temos, neste caso, a interferência morfossintática no uso das palavras ‘carinho’ e ‘barata’:



Figura 87: Texto de fim humorístico 51

Fonte: <http://www.imagensfacebook.net/wp-content/uploads/2012/06/decoberto-o-porque-a-mulher-n%C3%A3o-gosta-de-barata.jpg>

Nesta imagem, a interferência morfossintática no uso de ‘nada’, como verbo e como substantivo:

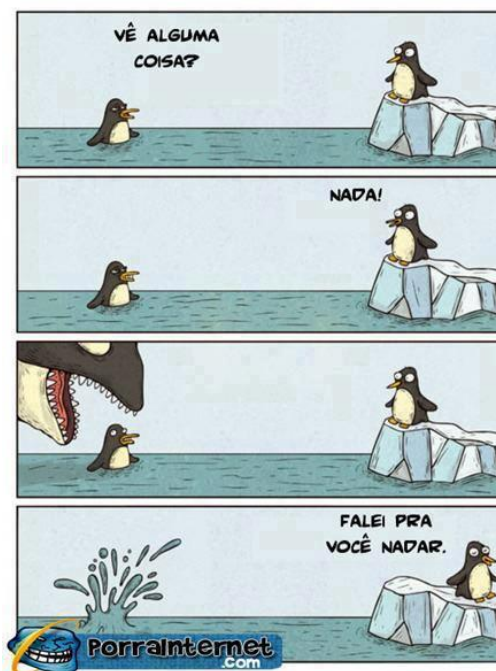


Figura 88: Texto de fim humorístico 52

Fonte: <http://porrainternet.com>

b) Interferência fonética, por similaridade fonética entre ‘destilado’ e ‘este lado’:



Figura 89: Texto de fim humorístico 53

Fonte: <http://nadaver.com>

Neste caso, a interferência fonética acontece pela similaridade fonética entre ‘a rocha’ (artigo+nome) e ‘arrocha’ (nome de gênero musical):



Figura 90: Texto de fim humorístico 54

Fonte: <http://perolas.com/wp-content/uploads/2013/01/ouvindo-arrocha.jpg>

E, neste caso, a interferência fonética acontece pela pronúncia dos nomes das letras em sequência e a similaridade sonora com o verbo ‘obedece’:



Figura 91: Texto de fim humorístico 55

Fonte: <http://cerebromasculino.com/wp-content/uploads/2012/04/obdc-1.jpg>

c) Interferência morfológica. Neste caso, diferente da sexta habilidade, os novos sentidos são atribuídos a formas já existentes, sendo motivados pela analogia com outros materiais lexicais existentes e, com isso, essas formas passam por um novo processo de formação. Por exemplo, a palavra ‘intrigado’ designa o indivíduo como paciente ou afetado pelo ato verbal de ‘intrigar’, verbo denominal cujo ponto de referência é ‘intriga’. No texto, a formação metonímica de ‘intrigado’ é outra: designa um indivíduo como paciente ou afetado pelo ato verbal de ‘intrigar’, verbo denominal cujo ponto de referência é ‘trigo’.



Figura 92: Texto de fim humorístico 56

Fonte: <http://kdimagens.com/melhores-imagens/hoje-estou-muito-intrigado-383.jpg>

Aqui, a interferência morfológica faz com que estas formas já existentes sejam entendidas como a composição ou justaposição de dois ou mais itens lexicais dentro da forma e, com isso, ganham novos significados. Assim, ‘sirigaita’ passa a ser entendido como ‘siri+gaita’, ‘otorrinolaringologista’ é visto como ‘ornitorrinco+laringo+lojista’ e ‘chouriço’ como ‘show+ouriço’.



Figura 93: Texto de fim humorístico 57

Fonte: <http://mentirinhas.com.br>

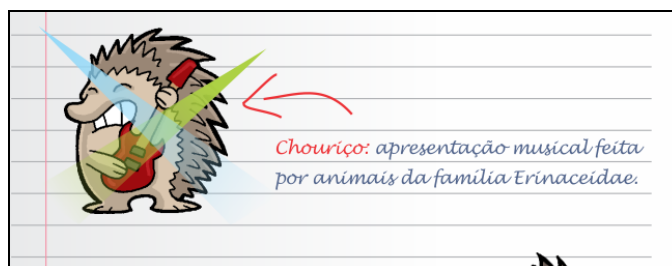


Figura 94: Texto de fim humorístico 58
 Fonte: <http://mentirinhas.com.br>

d) Interferência semântica. Lembramos que todo jogo ambivalente de sentidos no humor é fruto da multissignificação das palavras, porém, nestes casos, estão em jogo as particularidades semânticas das palavras e sua relação com o mundo no contexto em que foram utilizadas. O sentido de ‘rede social’, a princípio, resume-se à situação da charge, transformando o significado enciclopédico ao que realmente poderia ser entendido da expressão a nível linguístico.



Figura 95: Texto de fim humorístico 59
 Fonte: <http://1.bp.blogspot.com/-mEthiI7SCRk/TeYVxv8Oii/AAAAAAAAEY0/WAVxu2mlqI8/s1600/Charge2011-redesocial.jpg>

Aqui, embora ‘réu’ e ‘primário’ formem uma combinação com bastante ocorrência para os profissionais da área do Direito, ‘primário’ tem outro significado na fala do personagem:



Figura 96: Texto de fim humorístico 60
 Fonte: <http://www.blogdomau.com.br/wp-content/uploads/2009/06/tirinha-reu-primario.jpg>

E, neste caso, a interferência semântica está na incoerência das propriedades semânticas de cada item lexical utilizado nas formações sintagmáticas com as propriedades semânticas do composto formado.



Figura 97: Texto de fim humorístico 61

Fonte: <http://www.superrecados.com/engracadas/quadro-negro-e-verde/>

9. Reconhecer criações estilísticas semasiológicas referenciais, independentes, isto é, quando a mudança lexical envolve uma perspectiva de interpretação da palavra²⁷ que não é motivada a nível linguístico, mas sim enciclopédico e/ou em contextos e discursos específicos, como metáforas, metonímias (Figura 99), generalizações e especializações de sentido.

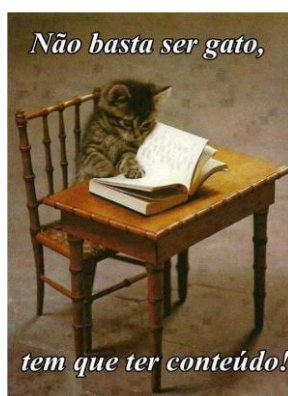


Figura 98: Texto de fim humorístico 62

Fonte: <http://www.imagensfacebook.com/nao-basta-ser-gato-tem-que-ter-conteudo.html>

Nesta imagem, temos a relação metonímica entre as datas e o que elas representam e a representação num sujeito ou evento, por exemplo, ‘7 de outubro’>’dia da eleição para prefeito e vereador em 2013’>’eleição’ e ‘12 de outubro’>’dia das crianças’>’criança’:

²⁷ “Os sentidos de um determinado item são essencialmente interpretações que surgem de um contexto particular, mas em que alguns (os sentidos prototípicos) são a perspectiva interpretativa para outros” (SILVA, 2006, p. 60)

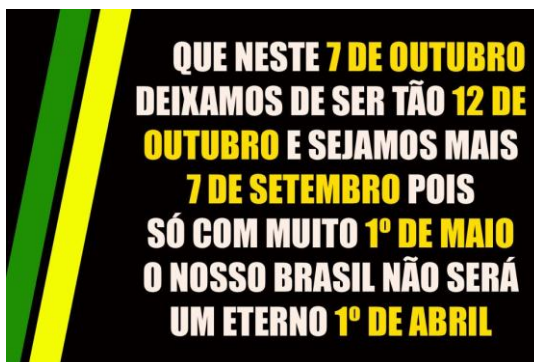


Figura 99: Texto de fim humorístico 63

Fonte: http://25.media.tumblr.com/tumblr_mbfah7HOZL1r88c4io1_500.jpg

Nesta imagem, também temos uma relação metonímica. Neste caso entre o mascote e o time de futebol que ele representa:



Figura 100: Texto de fim humorístico 64

Fonte: <http://www.nadaparecido.com.br/wp-content/uploads/2011/11/futebol.jpg>

Aqui, assim como numa charge semelhante apresentada no capítulo anterior, temos inicialmente uma relação entre ‘quadrilhas’ e ‘Congresso Nacional’, como sugere a imagem. Ao observar a imagem, caracterizada por bandeirinhas e balões, infere-se que ‘concurso de quadrilhas’ se refere à dança típica das festas juninas. Esse é o entendimento inicial para decifrar a ambiguidade intencional na palavra ‘quadrilhas’. Depois, é necessário que o leitor busque no contexto cultural a relação metafórica convencionalizada e generalizada de que ‘político’ é ‘ladrão’ e que o ‘conjunto de ladrões’ é ‘quadrilha’. Nessa relação, há a sobreposição de um traço da ação do ‘ladrão’ no domínio de aplicação de ‘político’, compartilhado por esses dois termos, que se tornou consenso cultural.



Figura 101: Texto de fim humorístico 65

Fonte: <http://jc3.uol.com.br/blogs/repositorio/ch21062009.jpg>

Nesta imagem, há uma extensão semântica por similaridade, quando mesclamos os domínios de especialidades diferentes de 'dependentes'. Percebe-se que a palavra 'dependente' é vaga, tendo seu significado preenchido no contexto em que é utilizada. Na fala do agente censitário, trata-se daqueles que dependem da renda da entrevistada, porém não é o esperado pela resposta dela, que levou o significado da palavra a outro domínio de aplicação, estendendo metaforicamente o significado inicial e criando o efeito de sentido humorístico.



Figura 102: Texto de fim humorístico 66

Fonte:

<http://www.abcrede.com.br/arquivo/humor/3978232353660965515541273498006865185217859291317njpg13382094564fc374b0e22e9.jpg>

O mesmo acontece com a charge abaixo, porém o domínio de aplicação de 'dependentes' da resposta da entrevistada já é outro.

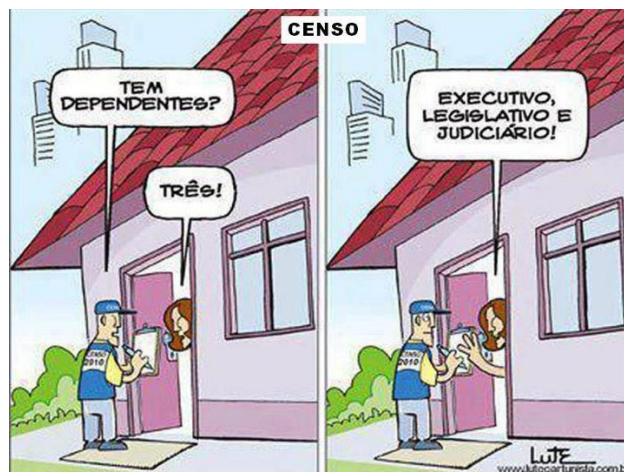


Figura 103: Texto de fim humorístico 67

Fonte: <http://www.portalhoje.com/wp-content/uploads/2009/08/charge-para-artigo.bmp>

Nesta charge, há uma transposição metafórica do significado de ‘sustentabilidade’ motivada por um dos sentidos de ‘sustentar’:



Figura 104: Texto de fim humorístico 68

Fonte: <http://www.rabiscosdobrum.zip.net>

Nesta charge, o novo significado para ‘cassetete’, objeto apontado pela Mafalda, estende metaforicamente seu significado para o domínio das propriedades semânticas da ‘borracha’ e essa movimentação de sentidos torna sinônimos os verbos com os quais essas palavras formam combinações semânticas: ‘cassetete’>’bater’ e ‘borracha’>’apagar’:



Figura 105: Texto de fim humorístico 69

Fonte: <http://www.filosofiahoje.com>

10. Reconhecer e explicar efeitos de sentido decorrentes de inadequações gráficas, fonéticas, sintáticas e/ou semânticas (vícios de linguagem) intencionais ou acidentais.

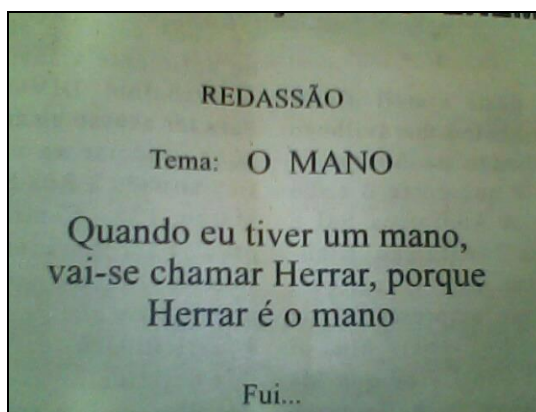


Figura 106: Texto de fim humorístico 70

Fonte: <http://www.blogdomau.com.br/wp-content/uploads/2009/06/tirinha-reu-primario.jpg>

Neste caso, houve uma contradição semântica acidental em 'lixeiro', pois não se espera que cartazes como esse orientem para que o lixo seja jogado na pessoa que retira o lixo (= 'lixeiro'). Assim, o humor foi ocasionado pelo efeito de sentido acidental.



Figura 107: Texto de fim humorístico 71

Fonte: <http://www.blogdomau.com.br/wp-content/uploads/2009/06/tirinha-reu-primario.jpg>

Neste caso, houve uma contradição lexical acidental entre formas semelhantes: ‘tensão’ e ‘atenção’, o que ocasionou o humor:



Figura 108: Texto de fim humorístico 72

Fonte: <http://www.blogdomau.com.br/wp-content/uploads/2009/06/tirinha-reu-primario.jpg>

O mesmo acontece aqui, onde houve uma contradição lexical acidental entre formas semelhantes, parônimas: ‘acento’ e ‘assento’, o que ocasionou o humor:



Figura 109: Texto de fim humorístico 73

Fonte: <http://www.blogdomau.com.br/wp-content/uploads/2009/06/tirinha-reu-primario.jpg>

O emprego da palavra ‘moral’ posposta ao artigo ‘a’ feito pelo interlocutor da tira foi inadequado, pois mudou o sentido da palavra, que, em vez de ‘ânimo’, o significado pretendido pelo comentarista, alterou para ‘conduta’.



Figura 110: Texto de fim humorístico 74

Fonte: Folha de São Paulo de 20/6/2005.

Nesta tira, o humor é ocasionado pelo efeito de sentido intencional resultante da flexão de grau nos pronomes, característica morfossintática dos substantivos, por exemplo:



Figura 111: Texto de fim humorístico 75

Fonte: GONSALES, F. Níquel Náusea – Nem tudo que balança cai! São Paulo: Devir, 2003, p. 39.

11. Reconhecer e explicar efeitos de sentido decorrentes do uso de palavras gramaticais categoriais e relacionais, cujas atuações estão intimamente ligadas às estruturas dos enunciados e construções de conteúdo semântico.



Figura 112: Texto de fim humorístico 76

Fonte: QUINO. Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1998, v.2, p.94

12. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos gráficos, como os sinais de pontuação, sobre uma determinada palavra ou expressão.



Figura 113: Texto de fim humorístico 77

Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/-opX5JhgdKmM/UAbi3AirSUI/AAAAAAAAALwo/Z1uDbHMMsHc/s1600/aaa.jpg>

Ressaltamos que essas habilidades devem também favorecer o aluno na produção de textos, cuja seleção lexical ocasione efeitos de sentido, sabendo utilizá-las como recurso estilístico de expressão linguística.

Resumidamente, temos a seguinte tabela de habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos:

Tabela 4 – Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos

Geral	Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes por meio da seleção lexical, a partir de pistas fonológicas, gráficas (imagens e sinais de pontuação), morfossintáticas, semânticas, interdiscursivas e intertextuais, utilizando-se de operações mentais que envolvam conhecimentos prévios de mundo, léxico-sistêmico e textual.
H1	Inferir o significado de palavras e expressões usadas no texto, a partir de conhecimentos prévios históricos no diálogo com outros textos e com o mundo.
H2	Inferir o significado de palavras e expressões usadas no texto, a partir de conhecimentos prévios de vocabulários especiais.
H3	Inferir o significado de palavras e expressões usadas no texto, a partir do reconhecimento das limitações de função e situação na escolha de palavras, por meio das características de registro, entre variações temporais, geográficas, sociais, e do discurso.
H4	Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes decorrentes da des/reconstrução do sentido de unidades fraseológicas, convencionais e/ou idiomáticas, entre elas, composições sintagmáticas, combinações e frases lexicalizadas.
H5	Reconhecer criações estilísticas com formas subjacentes e derivacionais das palavras, por operações de adição de sufixos, como prefixações, sufixações e circunfixações, utilizando o conhecimento da estrutura das palavras e das suas regras de formação.
Específicos	Reconhecer criações estilísticas onomasiológicas (formais) entre os mecanismos de formação de palavras do português, por operações de adição, subtração e modificação, como composições sintagmáticas, hibridismos, deformações fonéticas (elipses, abreviações, truncamentos, mesclagens, siglagens e acronímias), deformações e/ou variações gráficas, reduplicações e inferir seus significados, motivadas pelo contexto e por similaridades com itens lexicais já existentes.
H6	Reconhecer criações estilísticas resultantes do uso de um ou mais elementos estrangeiros, podendo sofrer algumas modificações, por exemplo, a nível morfológico e fonético, para se ajustar às características morfossintáticas e fonológicas do português.
H7	Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes decorrentes de usos estilísticos semasiológicos (quando aproveitam material lexical existente) análogos, isto é, onde há uma interferência morfológica, sintática, semântica ou fonética para a mudança lexical.
H8	Reconhecer criações estilísticas semasiológicas referenciais, independentes, isto é, quando a mudança lexical envolve uma perspectiva de interpretação da palavra que não é motivada a nível linguístico, mas sim enciclopédico e/ou em contextos e discursos específicos, como metáforas, metonímias, generalizações e especializações de sentido.
H9	Reconhecer e explicar efeitos de sentido decorrentes de inadequações gráficas, fonéticas, sintáticas e/ou semânticas (vícios de linguagem) intencionais ou acidentais.
H10	

H11 Reconhecer e explicar efeitos de sentido decorrentes do uso de palavras gramaticais categoriais e relacionais, cujas atuações estão intimamente ligadas às estruturas dos enunciados e construções de conteúdo semântico.

H12 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos gráficos, como os sinais de pontuação, sobre uma determinada palavra ou expressão.

H13 Produzir textos cujas seleções lexicais ocasionem efeitos de sentido, sabendo utilizá-las como recurso estilístico de expressão linguística.

6 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS ESCOLHIDOS

6.1 A COLEÇÃO PORTUGUÊS-LINGUAGENS

A coleção Português: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2009), recomendada pelo *Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011 – Língua Portuguesa* (BRASIL, 2010a), está na sua 5ª edição. Como descrito no manual do professor ao fim de cada volume, essa edição reformulada pretende atender à perspectiva semântica, estilística e discursiva dos estudos sobre o ensino de língua, considerando-a como instrumento de comunicação, de ação e de interação social.

Está estruturada em quatro volumes, cada um para um segmento do Ensino fundamental II. Cada volume tem quatro unidades, divididas em quatro capítulos. Cada um deles contém um texto introdutório, seguido de atividades de compreensão, interpretação e produção de textos, e o estudo da gramática e os conceitos gramaticais são analisados a partir dos textos.

O *Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011 – Língua Portuguesa* (BRASIL, 2010a, p. 112) apresenta os pontos fracos e fortes da coleção:

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	Exploração de capacidades de leitura e tarefas de produção de texto.
Pontos fracos	Ênfase em conteúdos morfossintáticos e abordagem tímida do texto literário.
Destaque	Projetos coletivos propostos na seção Intervalo, que articulam atividades de leitura, de produção textual e oralidade.
Adequação ao tempo escolar	Uma unidade por bimestre.
Manual do Professor	As respostas vêm junto das atividades no Livro do Aluno; outras orientações pedagógicas vêm no encarte destinado ao professor.

Figura 114: Pontos fracos e fortes da coleção Português: Linguagens
Fonte: PNLD 2011 (BRASIL, 2010a, p. 112)

Um dos pontos fracos mencionados pelo *Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011 – Língua Portuguesa* (BRASIL, 2010a) é a ênfase em conteúdos morfossintáticos. No entanto, percebemos, com a análise do primeiro volume, que a exploração das habilidades de leitura nos textos apresentados faz com que o estudo da palavra não seja apenas uma análise morfossintática, como veremos com a abordagem dos textos de fins humorísticos.

Organizamos uma tabela para agrupar todos os gêneros textuais apresentados neste volume e a(s) respectiva(s) página(s) em que cada um deles ocorre. O modelo desta tabela é único para a catalogação dos gêneros das duas coleções de livros didáticos de português

Texto legislativo	208														
	26	30	32	42	44	53	57	59	64	78	81	82	91	92	94
Tirinha, tira ou tira-cômica	95	99	102	104	114	118	119	136	138	138	140	141	151	156	171
	192	194	195	195	197	199	202	213	216	217	219	220	221	222	224
	224	233	235												

Vemos que os gêneros que mais aparecem no volume analisado são as tirinhas. Entre 137 textos, há 48 delas, que correspondem a 35% dos textos catalogados.

Tabela 6 – Quantidade dos gêneros e tipos textuais do volume I – 6º ano da coleção Português: linguagens

Coleção	Português: linguagens, 5. ed. reform. (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 1), Editora Atual	
Unidade	I - 6º ano	
Gênero		Gênero
Anedota	2	História em quadrinhos
Anúncio / peça publicitária	9	Horóscopo
Artigo de opinião / Texto dissertativo-argumentativo	2	Infográfico
Bilhete	0	Lenda / mito
Blog	1	Letra de canção / música (inteira ou fragmentada)
Cantiga de roda	1	Limerique
Capa de revista / livro / filme	1	Notícia de jornal – relato de acontecimento
Carta	0	Notícia de revista de divulgação científica para público jovem
Carta do leitor	0	Novela de cavalaria (inteiro ou fragmentado)
Cartão postal	1	Parábola
Cartaz de divulgação	0	Parlendas/ quadrinhas / trovas
Cartaz motivacional / campanha comunitária	1	Piada
Cartum	9	Pintura
Charge	0	Placa de trânsito
Conto (inteiro ou fragmentado)	1	Poema
Conto maravilhoso (inteiro ou fragmentado)	4	Poema visual
Crônica (inteira ou fragmentada)	2	Relato pessoal
Crônica argumentativa (inteira ou fragmentada)	0	Reportagem / divulgação científica (revista ou jornal)
Debate	0	Resenha de filme / livro
Diário / diário de bordo	1	Romance infanto-juvenil (inteiro ou fragmentado)
E-mail	1	Tabela
Entrevista	0	Texto dramático / teatral
Epitáfio	0	Texto instrucional / cartaz instrucional / receita (culinária)

Fábula	4	Texto legislativo	1
Filme (atividades que exigem assistir ao filme)	1	Tirinha (tira-cômica)	48
Fotografia	1		

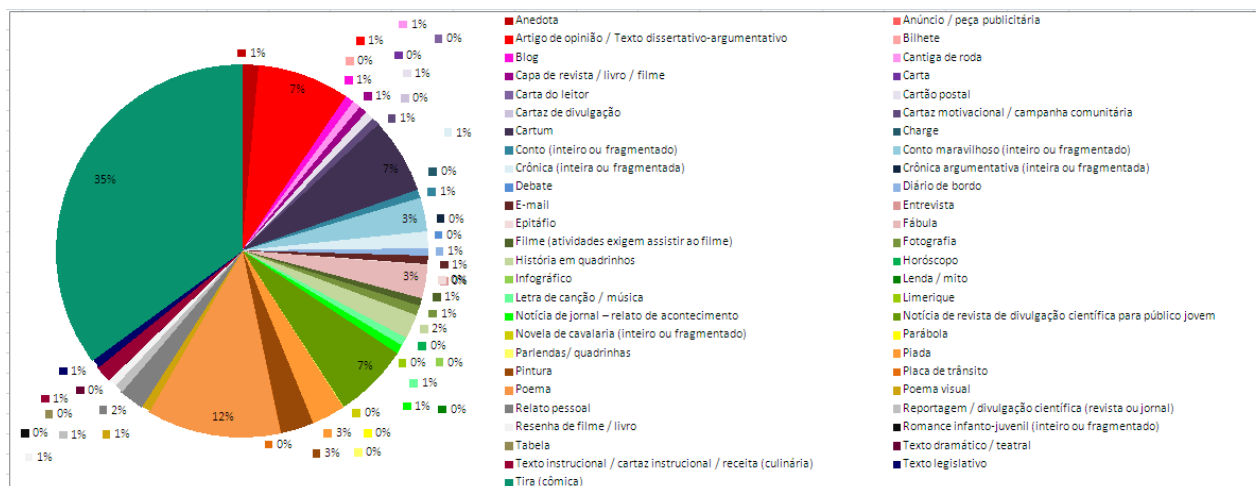


Figura 115: Percentual de gêneros e tipos textuais do volume I – 6º ano da coleção Português: linguagens

Segundo Ramos (2007) as características marcantes das tirinhas, ou tira-cômicas conforme citadas por ele, são o duplo sentido, a quebra de expectativa, o desfecho inesperado de humor, o descomprometimento com a construção da coerência. Todos esses traços já foram mencionados como comuns entre os textos de fins humorísticos. Ou seja, como a sua ocorrência é grande, espera-se que seja dada ênfase nessas características ao longo do volume. Porém, mesmo com 48 exemplos, encontramos apenas seis atividades que estão ligadas ao léxico, ao envolver a inferência do significado da palavra no contexto em que é utilizada:

EXERCÍCIOS

1. Leia a tira abaixo. Em seguida, responda: De acordo com o contexto, a palavra **renovação** foi empregada com o mesmo significado nas duas situações? Justifique sua resposta.
 Não. No 2º quadrinho, a palavra *renovação* tem o sentido de "alteração para melhor, recomeço, mudança"; no 3º quadrinho, significa "substituição por mais novo".

NICOLAU - Lucas Lima

(Lucas Lima. *Tribuna Imprensa*, 1/1/2008.)

Figura 116: Questão 1 Português: Linguagens, 6º ano

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 1, p. 26)

É interessante como o livro trata a relação entre significado e contexto, na mesma página dessa atividade, logo acima dela:

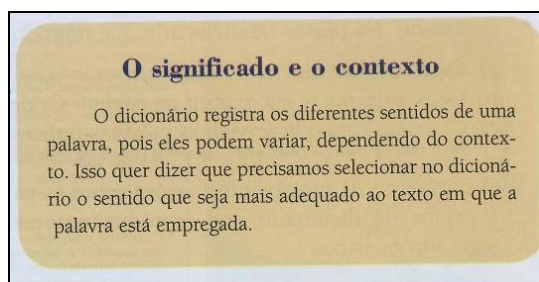


Figura 117: Quadro 1 Português: Linguagens, 6º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 1, p. 26)

A unidade continuamente ressalta o contexto e a situação comunicativa como fatores imprescindíveis para a produção do significado das palavras empregadas no texto. E eles valem também para a formação das palavras, cujas estruturas podem conter elementos que detêm carga emotiva positiva ou negativa, apreciativa ou depreciativa, irônica-jocosa ou pejorativa.

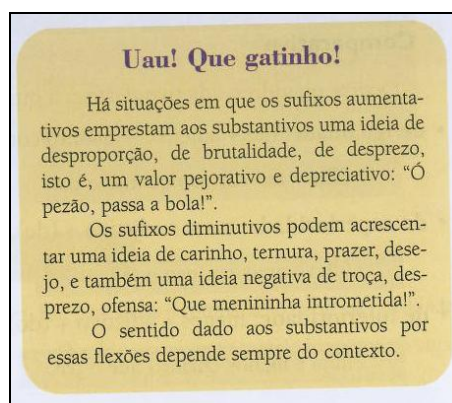


Figura 118: Quadro 2 Português: Linguagens, 6º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 1, p. 135)

Como a ironia é um recurso bastante presente em textos de fins humorísticos, quando se fala de humor deve-se também abordá-la. Além disso, vemos no exemplo acima que a ironia está presente na formação das palavras, podendo um sufixo atribuir valor semântico negativo a uma palavra. Ou seja, tanto para a leitura de textos humorísticos quanto para o

desenvolvimento da competência lexical o aluno deve perceber o efeito da ironia nos textos por meio da seleção das palavras.

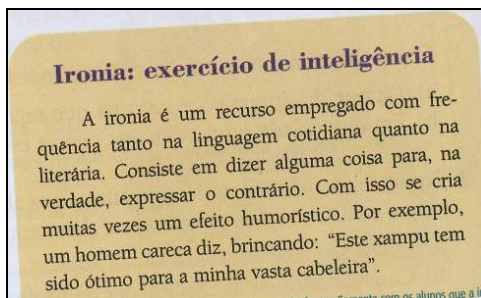


Figura 119: Quadro 3 Português: Linguagens, 6º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 1, p. 182)

Temos outra atividade, desta vez com uma anedota, conforme rótulo do enunciado da questão, em que o texto ilustra um exemplo do uso de gírias para o estudo das variantes linguísticas, tema abordado no segundo capítulo da unidade. O efeito de sentido está no uso das palavras ‘cafona’ e ‘careta’. Mesmo que a intenção do capítulo sejam as variantes linguísticas, explicar o efeito de sentido humorístico por meio da seleção das palavras é uma das questões relacionadas ao texto (questão 5). Por toda a coleção visualizamos comandos como “Explique o humor da tira” inclusive com textos cuja atividade principal é a análise morfossintática. Assim, mesmo com a abordagem gramatical se investe nas habilidades de leitura.

Leia a seguinte anedota, contada por Ziraldo, para responder às questões 5 e 6.

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

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

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

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

a) Por que o pai não queria que os filhos falassem **cafona** e **careta**? Porque não gostava que os filhos falassem gírias. Eles acharam que o pai estivesse usando gírias para caracterizar as palavras das quais ele não gostava e que ele ainda iria dizer quais eram as palavras.

b) Como os filhos entenderam o pedido do pai?

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

a) Levante hipóteses: Com que sentido provavelmente o pai entendia a palavra **cafona**? Que outro termo da gíria de hoje você empregaria no lugar de **cafona**? Com o sentido de algo de mau gosto, sem refinamento, ultrapassado. Hoje em dia se tem empregado **brega** no lugar de **cafona**.

b) A palavra **careta** vem sendo empregada ultimamente na gíria de alguns grupos sociais. Com que sentido provavelmente o pai a entendia? Que outra palavra da gíria poderia ser empregada no lugar dela? **Careta** equivale a ultrapassado, tradicional, desatualizado. Professor: Pergunte aos alunos que termos da gíria local com sentido equivalente eles conhecem.

Figura 120: Questão 2 Português: Linguagens, 6º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 1, p. 52)

Em outra atividade, vemos que o emprego da palavra ‘moral’ posposta ao artigo ‘a’ feito pelo interlocutor da tira foi inadequado. Pede-se então que sejam listados os significados da palavra mencionada, com a ajuda do dicionário, de acordo com os artigos precedidos a ela e depois se pergunta qual é o efeito de sentido ocasionado pelo mau emprego desse item lexical na relação do enunciado com a sua estrutura e com o contexto em que a palavra é utilizada, mostrando ao aluno que interferem no significado tanto a superfície linguística na qual a palavra se localiza como a relação entre língua e mundo.

4. Leia esta tira, de Caco Galhardo:



O substantivo **moral** tem significados diferentes quando colocamos antes dele **o** ou **a**. Procure no dicionário o significado de **o moral** e **a moral**.

Não, porque, como ele se refere ao estado de espírito da equipe, ele deveria ter empregado o moral.

a) No 2º quadrinho, de acordo com o contexto, a personagem empregou adequadamente essa palavra? Por quê?

b) Por que a tira é engraçada? *Pode ser que a personagem que fala no último quadrinho tenha percebido o erro do colega e, nesse caso, empregado a forma feminina com o sentido de "conjunto das regras, preceitos etc., característicos de determinado grupo social", para, assim, corrigir o que foi dito; o emprego de "bons costumes" pode ter também o sentido de alertar o interlocutor quanto à conveniência de usar adequadamente as palavras.*

Figura 121: Questão 3 Português: Linguagens, 6º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 1, p. 114)

Conforme Richards (1976, p. 80), “knowing a word entails knowledge of the underlying form of a word and the derivations that can be made from it²⁸”. Para o conhecimento das formas subjacentes das palavras, é necessária a observação também das criações lexicais especiais de força estilística, pois se prestam ao desempenho das funções expressivas e apelativas da linguagem (SANDMANN, 1991b). Nesta atividade, temos um jogo de sentidos ambivalentes, literais e figurados, de ‘frango’ e suas formas morfossemânticas ‘frangote’ e ‘frangalho’.

²⁸ Tradução: Conhecer uma palavra implica conhecimento da forma subjacente da palavra e as derivações que podem ser feitas a partir dela.

Leia a tira a seguir para responder às questões de 6 a 9.

6. A tira apresenta uma frase-título e três cenas.

- Em qual das cenas foi empregado o diminutivo do substantivo **frango**? *Na segunda cena.*
- Considerando-se o contexto, que outro sentido, além de “pequeno”, essa palavra pode ter? *adolescente, rapaz novo, com a barba apenas despontando*

7. Observe a última cena da tira.

- A palavra **frangalho** é aumentativo do substantivo **frango**? *Não.*
- Qual é o sentido dessa palavra? *alguém fisicamente arruinado ou desprezível; maltrapilho*

8. No início da tira há uma frase-título: “Maravilhas do reino animal”. Em que momento o homem é incluído nesse reino animal? *A partir da segunda cena, na qual a palavra frangote admite o duplo sentido de “frango jovem” e de “rapazote”.*

9. O humor da tira está no jogo de palavras feito a partir do substantivo **frango**. Seguindo a lógica do grau dos substantivos, que palavra se esperaria que fosse empregada na última cena? *frangão*

Figura 122: Questão 4 Português: Linguagens, 6º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 1, p. 141)

Não limitando o estudo do léxico para as palavras gramaticais, podemos ter efeitos de sentido na escolha das palavras gramaticais, como mostra esta questão, em que o emprego de ‘o’ e ‘um’ interfere no significado global do enunciado:

7. Leia esta tira:

No 3º quadrinho, Miguelito opõe as expressões **o amigo** e **um amigo**.

- Explique por que o garoto está triste, com base na diferença de sentido que os artigos **o** e **um** provocam. *O artigo definido o, nessa situação, dá a entender que Miguelito é o único amigo de verdade, um amigo especial; já o artigo um dá a entender que ele é um entre vários outros amigos de Mafalda. O garoto está triste porque pensou que fosse especial para a menina.*
- O que Miguelito quer dizer quando afirma que Mafalda “é igual às outras”? *Quer dizer que ela é como as outras meninas, que têm vários amigos e não são “fiéis” a uma única amizade.*

Figura 123: Questão 4 Português: Linguagens, 6º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 1, p. 156)

O volume também apresenta uma questão sobre o efeito de sentido provocado pelo deslocamento de características morfossintáticas de determinadas classes gramaticais, como ocorre nesta tira, na qual um dos personagens emprega flexão de grau em pronome, aspecto comum dos substantivos e adjetivos, ainda assim possibilitando a criação lexical estilística.

Leia a tira a seguir e responda às questões 3 e 4.

3. Troque ideias com os colegas e tente responder: Quem foi Drummond?
Drummond é o sobrenome do grande poeta modernista brasileiro Carlos Drummond de Andrade.

4. Em busca de uma rima perfeita para a palavra **paixão**, a personagem rompe com um princípio da língua portuguesa relativo aos pronomes e, com isso, cria humor.

a) Que princípio é esse? O de que os pronomes não admitem flexão de grau.

b) Em que consiste o humor resultante desse procedimento? No fato de que o pronome no aumentativo soa mal e, mesmo assim, a personagem insiste na procura de outro pronome, que também soa mal, o que leva a outra personagem a, ironicamente, chamar a primeira de Drummond.

Figura 124: Questão 5 Português: Linguagens, 6º ano
 Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 1, p. 199)

Resumindo, então, entre as atividades analisadas nesta unidade, temos as seguintes habilidades para o desenvolvimento da competência lexical:

Tabela 7 – Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos do volume I – 6º ano da coleção Português: linguagens

Coleção	Português: linguagens, 5. ed. reform. (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 1), Editora Atual		
Unidade	I - 6º ano		
Página da atividade	Gênero	Hn	Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos
26	tira	H3	Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes decorrentes de usos estilísticos semasiológicos (quando aproveitam material lexical existente) análogos, isto é, onde há uma interferência semântica para a mudança lexical.
52	anedota	H8	Inferir o significado de palavras e expressões usadas no texto, a partir do reconhecimento das limitações de função e situação na escolha de palavras, por meio das características de registro, entre variações temporais, geográficas, sociais, e do discurso.
114	tira	H10	Reconhecer e explicar efeitos de sentido decorrentes de inadequações gráficas, fonéticas, sintáticas e/ou semânticas (vícios de linguagem) intencionais ou acidentais.
141	tira	H5	Reconhecer criações estilísticas com formas subjacentes e derivacionais das palavras, prefixações, sufixações e circunfixações, utilizando o conhecimento da estrutura das palavras e das suas regras de formação.
156	tira	H11	Reconhecer e explicar efeitos de sentido decorrentes do uso de palavras gramaticais categoriais e relacionais.
199	tira	H10	Reconhecer e explicar efeitos de sentido decorrentes de inadequações gráficas, fonéticas, sintáticas e/ou semânticas (vícios de linguagem) intencionais ou acidentais.

Agora damos sequência ao próximo volume, destacando as células da tabela em cuja página encontramos texto de interesse para este trabalho:

Tabela 8 – Gêneros e tipos textuais do volume II – 7º ano da coleção Português: linguagens

Coleção	Português: linguagens, 5. ed. reform. (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 2), Editora Atual							
Unidade	II - 7º ano							
Gênero	Página no livro que contém atividade com o gênero							
Anedota								
Anúncio / peça publicitária	49	52	61	99	125	147	150	217
Artigo de opinião / Texto dissertativo-argumentativo								
Bilhete								
Blog								
Cantiga de roda								
Capa de revista / livro / filme	157							
Carta								
Carta do leitor								
Cartão postal								
Cartaz de divulgação								
Cartaz motivacional / campanha comunitária	123	148						
Cartum	45	196						
Charge								
Conto (inteiro ou fragmentado)	22	86	118	122	134	185		
Conto maravilhoso (inteiro ou fragmentado)	23	172						
Crônica (inteira ou fragmentada)	201							
Crônica argumentativa (inteira ou fragmentada)								
Debate								
Diário / diário de bordo								
E-mail								
Entrevista	209							
Epitáfio								
Fábula	94	141	162	184				
Filme (atividades que exigem assistir ao filme)	42							
Fotografia	54	187						
História em quadrinhos								
Horóscopo								
Infográfico								
Lenda / mito	14	20	21					
Letra de canção / música (inteira ou fragmentada)								

Limerique	74																	
Notícia de jornal – relato de acontecimento	178																	
Notícia de revista de divulgação científica para público jovem	32	59	105	128	130	132	153	160	181	196								
Novela de cavalaria (inteiro ou fragmentado)	36																	
Parábola																		
Parlendas/ quadrinhas / trovas	74	146																
Piada																		
Pintura	110	137																
Placa de trânsito																		
Poema	10	27	29	51	60	66	68	75	75	76	76	76	76	76	76	76	76	81
	83	89	115	133	166	170	182	194	198	206	208	216						
Poema visual	101	102	103															
Relato pessoal	139	140																
Reportagem / divulgação científica (revista ou jornal)	104	154																
Resenha de filme / livro																		
Romance infanto-juvenil (inteiro ou fragmentado)	33	106																
Tabela																		
Texto dramático / teatral																		
Texto instrucional / cartaz instrucional / receita (culinária)																		
Texto legislativo																		
	25	30	31	34	46	47	49	50	53	53	57	58	62	63	70			
	78	79	80	82	83	85	85	92	94	95	97	108	124	126	127			
Tirinha, tira ou tira-cômica	128	131	135	143	144	145	145	149	150	164	164	166	166	180	182			
	186	195	199	200	200	213	215	218										

Vemos que os gêneros que mais aparecem no volume analisado continuam sendo as tirinhas. Entre 138 textos, há 53 delas que correspondem a 38% dos textos catalogados.

Tabela 9 – Quantidade dos gêneros e tipos textuais do volume II – 7º ano da coleção Português: linguagens

Coleção	Português: linguagens, 5. ed. reform. (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 2), Editora Atual	
Unidade	II - 7º ano	
Gênero	Gênero	
Anedota	História em quadrinhos	
Anúncio / peça publicitária	8	Horóscopo
Artigo de opinião / Texto dissertativo-argumentativo		Infográfico
Bilhete		Lenda / mito
		3

Blog		Letra de canção / música (inteira ou fragmentada)	
Cantiga de roda		Limerique	1
Capa de revista / livro / filme	1	Notícia de jornal – relato de acontecimento	1
Carta		Notícia de revista de divulgação científica para público jovem	10
Carta do leitor		Novela de cavalaria (inteiro ou fragmentado)	1
Cartão postal		Parábola	
Cartaz de divulgação		Parlendas/ quadrinhas / trovas	2
Cartaz motivacional / campanha comunitária	2	Piada	
Cartum	2	Pintura	2
Charge		Placa de trânsito	
Conto (inteiro ou fragmentado)	6	Poema	26
Conto maravilhoso (inteiro ou fragmentado)	2	Poema visual	3
Crônica (inteira ou fragmentada)	1	Relato pessoal	2
Crônica argumentativa (inteira ou fragmentada)		Reportagem / divulgação científica (revista ou jornal)	2
Debate		Resenha de filme / livro	
Diário / diário de bordo		Romance infanto-juvenil (inteiro ou fragmentado)	2
E-mail		Tabela	
Entrevista	1	Texto dramático / teatral	
Epitáfio		Texto instrucional / cartaz instrucional / receita (culinária)	
Fábula	4	Texto legislativo	
Filme (atividades que exigem assistir ao filme)	1	Tirinha (tira-cômica)	53
Fotografia	2		

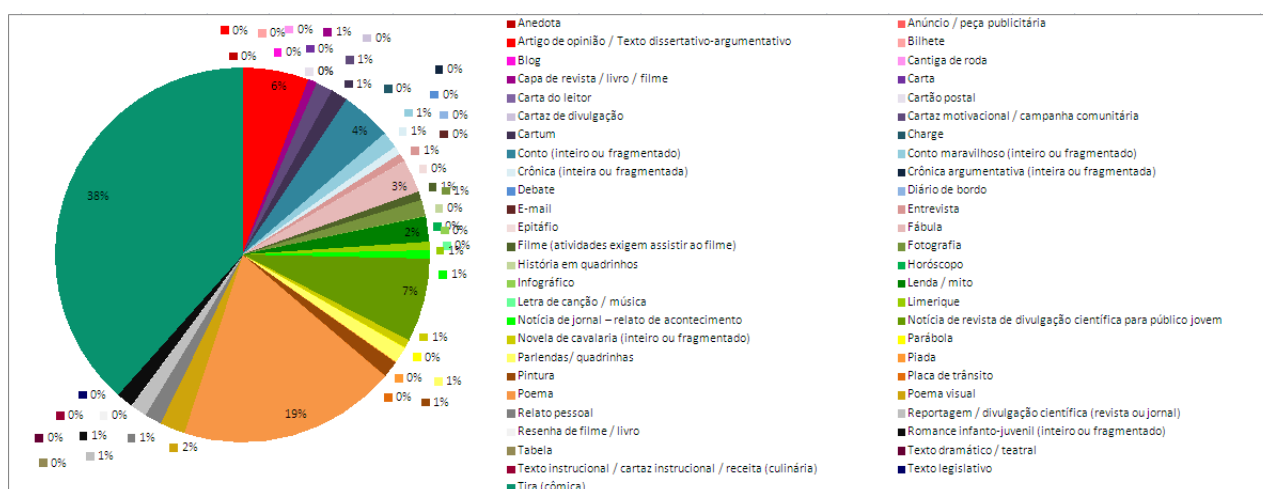



Figura 125: Percentual de gêneros e tipos textuais do volume II – 7º ano da coleção Português: linguagens

No fragmento abaixo, embora o topo da página sugira a abordagem sobre verbos, podendo implicar que o texto foi utilizado para ilustrar alguma manifestação dessa classe gramatical, vemos que a tira não se limita ao estudo dos tempos verbais. Nela, pergunta-se

qual é o espaço em que o diálogo acontece e qual a sua relação com a superfície sintático-semântica das falas, ocasionando a ambiguidade em “imagina se ela fosse em São Paulo”. Além disso, explora-se a funcionalidade das tiras, por meio de seu teor crítico.

OVERBO (II)

Leia a tira ao lado, de Adão Iturrusgarai.



1. Onde as personagens estão? Comprove sua resposta com elementos da tira.

2. Compare as frases que formam os dois balões.

a) Qual delas expressa uma ideia de certeza? Qual é a forma verbal utilizada?

b) Em qual delas há uma ideia de possibilidade ou de hipótese? Quais são as formas verbais utilizadas?

c) Leia o boxe “Os três modos verbais” e classifique quanto ao modo cada uma das formas verbais utilizadas na tira.

3. Observe o que a personagem de boné diz, como diz e o que imagina.

a) A fala dessa personagem apresenta ambiguidade, isto é, tem mais de um sentido. Quais são esses sentidos?

b) Na imaginação da personagem, o que ocorreria caso a Estátua da Liberdade estivesse em São Paulo?

4. As tiras geralmente são feitas para divertir. Nesse caso, entretanto, além de divertir a tira também faz uma crítica? Justifique sua resposta.

Os três modos verbais

Você já aprendeu que, no português, os verbos podem ser utilizados em três modos, dependendo da intenção de quem fala.

O indicativo é o modo da certeza; é empregado para expressar algo que seguramente acontece, aconteceu ou acontecerá: “Eu sempre **participo** das competições esportivas”.

O subjuntivo é o modo da dúvida; é utilizado para indicar a possibilidade de algo vir a acontecer: “Talvez eu **participe** dos jogos neste ano”.

O imperativo é o modo pelo qual se expressa uma ordem, um pedido ou um conselho: “**Participem** todos da campanha do agasalho”.

Figura 126: Questão 1 Português: Linguagens, 7º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 2, p. 46)

No exercício seguinte, temos uma tira na qual é trabalhada a ortografia das palavras. No entanto, ainda assim há uma questão envolvendo o humor da tira com o duplo sentido de ‘língua’ e sua mudança lexical no contexto específico em que foi utilizada, pois a mãe repreende o filho não pelo mau vocabulário ao se referir à comida, mas sim pelas inadequações ortográficas ao pronunciar as palavras, pedindo atenção à língua portuguesa. Nota-se que essa repreensão é absurda, em se tratando do nível da fala.

Leia a tira a seguir para responder às questões de 1 a 3.



1. Reescreva em seu caderno as palavras que estão incompletas na tira, completando-as adequadamente com **j** ou **g**.
2. A palavra **no□ento** deriva da palavra **nojo**. Portanto, como se grafia **no□ento**: com **g** ou com **j**?
3. O humor da tira está no duplo sentido da palavra **língua**, empregada pela mãe no último quadrinho.
 - a) Considerando-se o contexto, que sentidos essa palavra pode ter?
 - b) Se considerarmos que a mãe repreende o filho por ele ter empregado a palavra **no□ento** com grafia inadequada, por que essa correção é absurda?

Figura 127: Questão 2 Português: Linguagens, 7º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 2, p. 63)

A questão a seguir envolve a expressão ‘inglês sem legendas’ e seus significados como efeito de sentido:

5. Leia a tira a seguir.



Na tira aparece duas vezes a expressão “inglês sem legendas”.

- a) Qual é o valor semântico da preposição **sem** nessa expressão?
- b) O que significa “inglês sem legendas”?
- c) Que interpretação pode ser dada à frase “fui casada com um inglês sem legendas”?

Figura 128: Questão 3 Português: Linguagens, 7º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 2, p. 135)

Abaixo temos uma atividade sobre a transitividade dos verbos que aproveita para propor ao aluno que explique o duplo sentido de ‘resistem’, por meio da observação das falas dos personagens e da relação com os acontecimentos dos quadrinhos.

Leia a tira a seguir para responder às questões de 1 a 4.

(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 31/3/2003.)

- Identifique na tira:
 - um verbo transitivo direto e seu objeto direto;
 - um verbo transitivo indireto e seu objeto indireto;
 - um verbo intransitivo.
- Explique o duplo sentido da fala do rato no último quadrinho, considerando os efeitos que ela teve sobre a ratinha.

Figura 129: Questão 4 Português: Linguagens, 7º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 2, p. 145)

A primeira atividade do texto a seguir trabalha com a formação da palavra ‘escularápio’ e aproveita para explicar o que são os neologismos. Neste caso, trata-se de um neologismo estilístico, formado pela mesclagem de ‘esculápio’ e ‘larápio’. A formação dessa natureza damos o nome de cruzamento vocabular ou *lexical blending*.

Leia este texto, de Millôr Fernandes:

O escularápio

Um escularápio foi chamado para tratar de uma rica senhora que sofria de catarata. Sendo, porém, desonesto, o nosso querido amigo sempre que ia visitar a rica velha furtava um objeto precioso. Quando acabaram os objetos preciosos, ele começou, despidoradamente, a levar-lhe também os móveis, um a um. Afinal, certo dia, não tendo mais o que roubar, deixou de visitar a velha. Mas não contente com isso sapecou em cima uma conta terrível, capaz de abalar mesmo a fortuna do mais rico catarático. A velha protestou dizendo que não pagava, e a coisa foi parar no Tribunal. E foi no Tribunal que a velha declarou o motivo de sua recusa em pagar. Disse: “Não posso pagar a conta do senhor escularápio, do doutor médico, porque eu estou com a vista muito pior do que quando ele começou a me tratar. No início do tratamento eu ainda via alguma coisa. Mas, agora, não consigo enxergar nem os móveis lá da sala”.

MORAL: A EXTREMA DESONESTIDADE ACABA VISÍVEL MESMO PARA UM CEGO.

(Fábulas fabulosas. 12. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991, p. 83-4.)

- A palavra **escularápio** é um neologismo, ou seja, uma palavra inventada. Para criá-la, o autor do texto partiu de outras duas palavras.
 - Consulte o dicionário e tente descobrir: Quais são essas duas palavras?
 - As ações do médico confirmam o sentido da palavra que o autor do texto criou para se referir a ele? Por quê?

Figura 130: Questão 5 Português: Linguagens, 7º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 2, p. 162)

A seguir, temos uma atividade sobre o emprego das palavras e a variedade padrão da língua, entre os usos adequados dos pronomes pessoais e oblíquos, e aproveita para propor ao aluno que explique o duplo sentido de ‘caçar’, por meio da observação das falas dos personagens e da relação com os acontecimentos dos quadrinhos.



3. Observe a fala do Menino Maluquinho no último balão.
 - a) Sua linguagem imita supostamente a linguagem de quem?
 - b) Explique o sentido da palavra **caçar** no contexto.
4. A linguagem que o Menino Maluquinho empregou não está de acordo com a variedade padrão da língua nem com nenhuma outra variedade.
 - a) Que modificações você faria nessa fala para que ela ficasse de acordo com a variedade padrão?
 - b) O pronome **mim** está empregado de acordo com a variedade padrão? Por quê?

Figura 131: Questão 6 Português: Linguagens, 7º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 2, p. 166)

Nesta atividade, temos o efeito de sentido ocasionado pela ambivalência do verbo ‘seguir’, diferente entre os hábitos do galo, na tira, em seguir a mulher e seguir a mãe, por meio da observação das falas dos personagens e da relação com os acontecimentos dos quadrinhos.

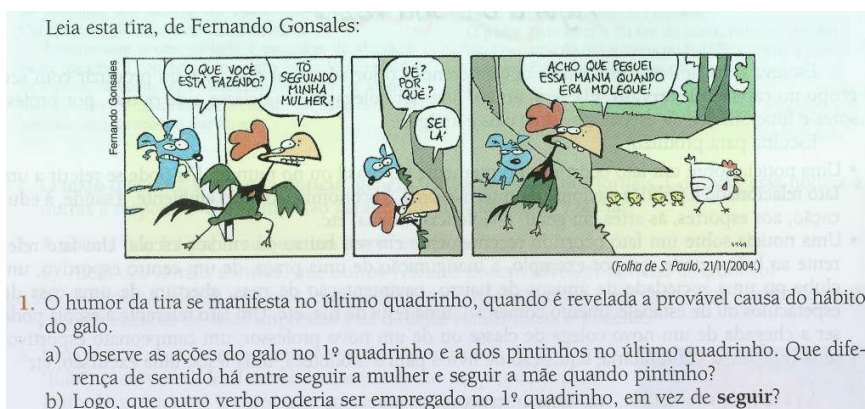


Figura 132: Questão 7 Português: Linguagens, 7º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 2, p. 180)

Nesta tira, o efeito de sentido é decorrente do uso da palavra ‘mau’, na relação entre o sentido da expressão ‘mau-olhado’ e a formação ‘mal olhado’:

Leia esta tira:

(Fernando Gonsales. *Níquel Náusea — Nem tudo que balança cai!*. São Paulo: Devir, 2003.)

- Na legenda do 1º quadrinho, a palavra **mal** acompanha o verbo **enxergar**.
 - Que circunstância ela expressa nesse contexto: tempo, lugar, modo ou afirmação?
 - A que classe gramatical ela pertence: à dos substantivos, à dos adjetivos ou à dos advérbios?
- No 2º quadrinho, a palavra **mau** acompanha um substantivo: **olhado**.
 - Nesse contexto, ela é substantivo, adjetivo ou advérbio?
 - Se substituirmos o substantivo **olhado** pelo substantivo **criação**, como deveremos empregar a palavra **mau**?
- O humor da tira está no emprego da palavra **mau** no último quadrinho. Explique por quê.

Figura 133: Questão 8 Português: Linguagens, 7º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 2, p. 199)

Tabela 10 – Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos do volume II – 7º ano da coleção Português: linguagens

Coleção		Português: linguagens, 5. ed. reform. (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 2), Editora Atual	
Unidade		II- 7º ano	
Página da atividade	Gênero	Hn	Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos
46	tira	H8	Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes decorrentes de usos estilísticos semasiológicos (quando aproveitam material lexical existente) análogos, isto é, onde há uma interferência no comportamento sintático-semântico para a mudança lexical.
63	tira	H3	Inferir o significado de palavras e expressões usadas no texto, a partir do reconhecimento das limitações de função e situação na escolha de palavras, por meio das características de registro, entre variações temporais, geográficas, sociais, e do discurso.
135	tira	H4	Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes decorrentes da des/reconstrução do sentido de unidades fraseológicas, entre elas, composições sintagmáticas, combinações, expressões e frases lexicalizadas.
145	tira	H8	Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes decorrentes de usos estilísticos semasiológicos (quando aproveitam material lexical existente) análogos, isto é, onde há uma interferência no comportamento sintático-semântico para a mudança lexical.

Tabela 12 – Quantidade dos gêneros e tipos textuais do volume III – 8º ano da coleção Português: linguagens

Coleção		Português: linguagens, 5. ed. reform. (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 3), Editora Atual	
Unidade		III- 8º ano	
Gênero		Gênero	
Anedota	5	História em quadrinhos	0
Anúncio / peça publicitária	22	Horóscopo	0
Artigo de opinião / Texto dissertativo-argumentativo	1	Infográfico	0
Bilhete	0	Lenda / mito	2
Blog	0	Letra de canção / música (inteira ou fragmentada)	1
Cantiga de roda	0	Limerique	0
Capa de revista / livro / filme	0	Notícia de jornal – relato de acontecimento	0
Carta	2	Notícia de revista de divulgação científica para público jovem	4
Carta do leitor	4	Novela de cavalaria (inteiro ou fragmentado)	0
Cartão postal	0	Parábola	0
Cartaz de divulgação	0	Parlendas/ quadrinhas / trovas	1
Cartaz motivacional / campanha comunitária	0	Piada	4
Cartum	12	Pintura	1
Charge	0	Placa de trânsito	0
Conto (inteiro ou fragmentado)	2	Poema	17
Conto maravilhoso (inteiro ou fragmentado)	0	Poema visual	0
Crônica (inteira ou fragmentada)	6	Relato pessoal	0
Crônica argumentativa (inteira ou fragmentada)	1	Reportagem / divulgação científica (revista ou jornal)	8
Debate	0	Resenha de filme / livro	0
Diário / diário de bordo	0	Romance infanto-juvenil (inteiro ou fragmentado)	0
E-mail	0	Tabela	0
Entrevista	1	Texto dramático / teatral	1
Epitáfio	0	Texto instrucional / cartaz instrucional / receita (culinária)	1
Fábula	0	Texto legislativo	1
Filme (atividades que exigem assistir ao filme)	0	Tirinha (tira-cômica)	30
Fotografia	0		

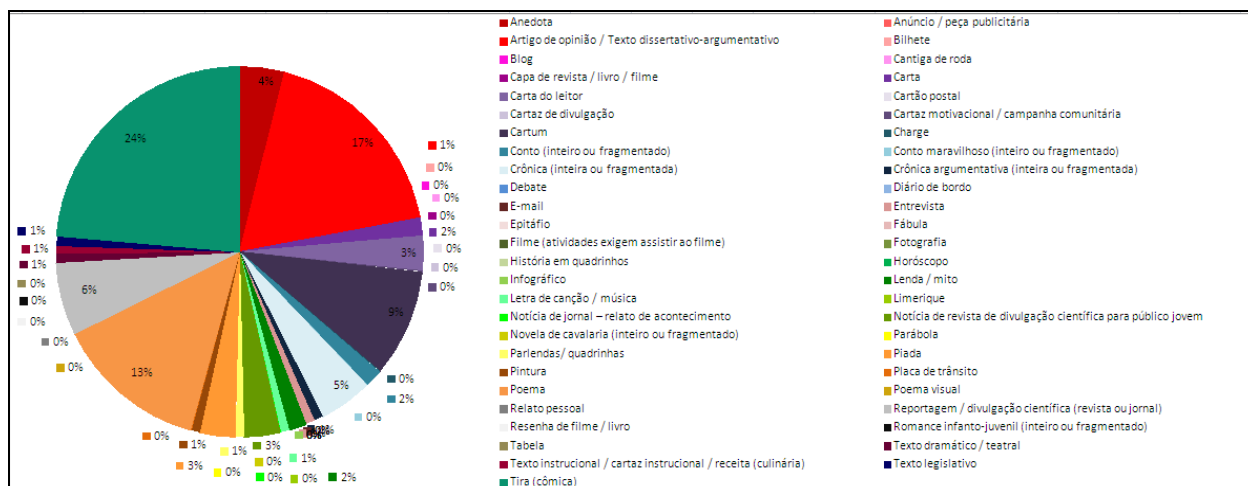


Figura 134: Percentual de gêneros e tipos textuais do volume III – 8º ano da coleção Português: linguagens

O fragmento abaixo mostra que é enfatizada, na questão, a importância dos fatores externos para a significação das palavras na construção dos enunciados, como demonstra as duas frases iguais e, pelo fato de terem sido ditas por pessoas diferentes, reproduzirem significados divergentes. O que também pode ser levado em conta são as inferências por combinações semânticas, por exemplo, quando relacionamos numa frase ‘sonho’ e ‘padeiro’, podendo o sentido de ‘sonho’ se referir ao doce feito por este profissional.

Para escrever com expressividade

O DISCURSO CITADO (I)

Leia este anúncio:

“O SONHO ACABOU.”
JOHN LENNON, MÚSICO.

“O SONHO ACABOU.”
PAULO CRUZ, PADEIRO.

O mundo não escuta qualquer um. Mostre o quanto você é bom. Inscreva suas peças no Eagle Awards 2000, o maior festival de Propaganda do México. www.eagleawards.com.br

Comunicação Cêntrica

(28º Anuário do Clube de Criação de São Paulo, p. 230.)

1. Há, no anúncio, duas frases iguais, mas com sentidos diferentes.

- O que a frase “O sonho acabou” significa, considerando-se que foi dita em 1970 por John Lennon, integrante dos Beatles?
- O que a frase “O sonho acabou” significa, considerando-se que foi dita por Paulo Cruz, um padeiro?

2. Como você vê, o sentido de um enunciado não depende apenas de seus elementos internos, isto é, das palavras e da ordem sintática dessas palavras, mas também de fatores externos. Conclua: Que outros fatores contribuem para construir o sentido dos enunciados?

O sonho acabou

A segunda metade da década de 1960 foi a época do lema “Paz e amor”, bandeira do movimento *hippie*. Foi também a década de ativa participação política da juventude. Em 1967, o guerrilheiro Che Guevara foi morto na Bolívia ao tentar implantar uma guerra de guerrilhas semelhante à que tinha sido vitoriosa em Cuba, em 1959. Depois de morto, Che tornou-se um ídolo para os jovens. Em 1968, os movimentos de protesto realizados por eles explodiram em todo o mundo. Nos Estados Unidos, o protesto era contra a guerra do Vietnã. Na França, os jovens ocupavam as universidades e lutavam para derrubar o governo. No Brasil, as passeatas contestavam o poder dos militares.

A década se encerrou, no Brasil e no mundo: as rebeliões foram sufocadas, a guerra do Vietnã não cessou, e os governos conservadores ficaram mais fortes. Em 1970, a banda The Beatles foi dissolvida, e John Lennon, um de seus integrantes, declarou: “O sonho acabou”.

Figura 135: Questão 1 Português: Linguagens, 8º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 3, p. 24)

O cartum da questão a seguir, mesmo sendo colocado entre atividades que se referem às vozes verbais, não se restringe à análise sintática das orações. Nele, propõe-se que o aluno identifique o humor por meio do trocadilho ‘insulto perdido’, que remete à formação ‘bala perdida’ e seus efeitos no texto.



1. O cartum foi publicado em época de eleição. Observe a imagem da TV.
 - a) A que tipo de programa vovó estava assistindo?
 - b) Quem provavelmente é o homem que a encontra no chão?
 - c) O humor do cartum reside num trocadilho existente na fala desse homem. Explique o trocadilho.
 - d) O que esse trocadilho faz supor quanto ao nível do debate?
2. Em relação à frase “Vovó foi atingida por um insulto perdido”:
 - a) Indique o sujeito e o predicado.
 - b) Quem pratica a ação expressa pela forma verbal **foi atingida**?
 - c) Quem recebe a ação verbal?
 - d) Reescreva a frase, empregando **um insulto perdido** como sujeito da oração.

Figura 136: Questão 2 Português: Linguagens, 8º ano
 Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 3, p. 57)


Continuando as atividades com classificações sintáticas, na tira seguinte são trabalhados o predicativo do objeto e o predicativo verbo-nominal. Ainda assim o uso da tira não se restringe a análise sintática das orações. Propõe-se que o aluno identifique o humor por meio do sentido contextual de ‘engraçadinho’, por meio da observação das falas dos personagens e da relação com os acontecimentos dos quadrinhos.

A língua em foco

O PREDICATIVO DO OBJETO E O PREDICADO VERBO-NOMINAL

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira:



(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 14/8/2005.)

1. No 1º quadrinho da tira, em “O peixinho está morto!”:
 - a) Qual é o sujeito dessa oração?
 - b) Qual é a função sintática do adjetivo **morto**?
2. Observe agora esta oração do último quadrinho:

“todo mundo acha engraçadinho”

 - a) Qual é o sujeito dela?
 - b) Qual é a predicação do verbo **achar**?
 - c) O complemento desse verbo encontra-se implícito, pois foi mencionado na oração anterior. Qual é ele? Trata-se de objeto direto ou de objeto indireto?
 - d) A palavra **engraçadinho** tem nessa oração o papel de **adjetivo**, pois atribui uma característica a um ser, a um substantivo. Qual é esse substantivo?
3. Qual é o sentido da palavra **engraçadinho** no contexto?
4. O peixinho reclama de as pessoas não acharem graça no fato de ele se fingir de morto. Por que provavelmente o peixinho faz isso?

Figura 137: Questão 3 Português: Linguagens, 8º ano
 Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 3, p. 82)

As questões das figuras 138 e 139 envolvem sentidos denotativos e conotativos das palavras e expressões, como efeito de sentido para o humor:

4. Leia esta tira, de Fernando Gonsales:

 - a) Há, na tira, apenas uma frase com sentido denotativo. Identifique-a.
 - b) As três frases ditas pelo ratinho têm sentido conotativo. Explique o sentido de cada uma.
 - c) Observe a expressão facial e corporal da ratinha. Ela gostou de alguma das frases ditas pelo ratinho? Justifique sua resposta.

Figura 138: Questão 4 Português: Linguagens, 8º ano
 Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 3, p. 96)

A língua em foco

FIGURAS DE LINGUAGEM

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira:

(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 21/10/2004.)

inefável: indescritível, indizível, delicioso, encantador.

- Observe a linguagem que o ratinho utiliza para conceituar o amor, no 2º quadrinho.
 - Que tipo de linguagem ele utiliza: objetiva e científica ou figurada e conotativa?
 - Em que gênero textual predomina esse tipo de linguagem?
- Para construírem seus textos, os poetas geralmente utilizam **imagens**, isto é, não falam diretamente das coisas e dos sentimentos, mas sugerem-nos por meio de **associações** e **comparações**.
 - Explique o sentido da imagem “meu amor é uma caravana de rosas vagando num deserto inefável de paixão!”.
 - Nesse conceito de amor, há uma comparação implícita. Que elementos são comparados?
- A ratinha não compreendeu o que o ratinho disse.
 - Mesmo assim, ela ficou impressionada? Justifique sua resposta.
 - E ele, sabia exatamente o que estava falando? Por quê?
- A linguagem poética consegue dizer com suas imagens aquilo que às vezes é indizível na linguagem comum. Faça uma experiência: expresse, em prosa ou em verso, o que é o amor para você, utilizando uma linguagem figurada. Depois, empregando uma linguagem denotativa, tente traduzir o que escreveu antes. Compare os resultados e veja se o sentido se manteve.

Figura 139: Questão 5 Português: Linguagens, 8º ano
 Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 3, p. 114)

O cartum da questão a seguir, mesmo sendo colocado entre atividades que se referem aos períodos simples e compostos, não se restringe à análise sintática das orações. A atividade propõe ao aluno identificar a relação intertextual do cartum com um filme infantil, acarretando a motivação para criação do texto engraçado, e recomenda que o aluno identifique o humor por meio do sentido ambivalente da palavra ‘negativo’, pela cor do animal e pelo seu comportamento pessimista.

A língua em foco

PERÍODO SIMPLES E PERÍODO COMPOSTO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia este cartum:

Fernando Gonsales

(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 5/12/2004.)

1. Em uma frase, cada verbo ou locução verbal corresponde a uma oração.
 - a) Identifique os verbos e as locuções verbais da frase dita pelo cãozinho preto.
 - b) Quantas orações há nessa frase?
 - c) Quais são as conjunções que ligam as orações dessa frase?
2. Observe agora a frase dita pelo cãozinho branco.
 - a) Identifique o verbo dessa frase.
 - b) Quantas orações há nessa frase?
3. A tira estabelece um diálogo com um filme infantil. Produzido em duas versões, uma em desenho animado, outra com atores e cães, o filme fez bastante sucesso há alguns anos.
 - a) Você sabe qual é o título desse filme?
 - b) No filme, qual era o objetivo da mulher malvada?
4. O humor da tira está no emprego ambíguo da palavra **negativo**.
 - a) Em relação à fotografia, que sentido essa palavra tem?
 - b) E no contexto da tira?

Figura 140: Questão 6 Português: Linguagens, 8º ano
 Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 3, p. 229)

Tabela 13 – Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos do volume III – 8º ano da coleção Português: linguagens

Coleção		Português: linguagens, 5. ed. reform. (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 3), Editora Atual	
Unidade		III- 8º ano	
Página da atividade	Gênero	Hn	Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos
24	Anúncio / peça publicitária	H8	Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes decorrentes de usos estilísticos semasiológicos (quando aproveitam material lexical existente) análogos, isto é, onde há uma interferência no comportamento semântico para a mudança lexical.

57	tira	H4	Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes decorrentes da des/reconstrução do sentido de unidades fraseológicas, entre elas, composições sintagmáticas, combinações, expressões e frases lexicalizadas.
82	tira	H3	Inferir o significado de palavras e expressões usadas no texto, a partir do reconhecimento das limitações de função e situação na escolha de palavras, por meio das características de registro, entre variações temporais, geográficas, sociais, e do discurso.
96	tira	H9	Reconhecer criações estilísticas semasiológicas referenciais, independentes, isto é, quando a mudança lexical envolve uma perspectiva de interpretação da palavra que não é motivada a nível linguístico, mas sim enciclopédico e/ou em contextos e discursos específicos, como metáforas, metonímias, generalizações e especializações de sentido.
114	tira	H9	Reconhecer criações estilísticas semasiológicas referenciais, independentes, isto é, quando a mudança lexical envolve uma perspectiva de interpretação da palavra que não é motivada a nível linguístico, mas sim enciclopédico e/ou em contextos e discursos específicos, como metáforas, metonímias, generalizações e especializações de sentido.
229	tira	H9	Reconhecer criações estilísticas semasiológicas referenciais, independentes, isto é, quando a mudança lexical envolve uma perspectiva de interpretação da palavra que não é motivada a nível linguístico, mas sim enciclopédico e/ou em contextos e discursos específicos, como metáforas, metonímias, generalizações e especializações de sentido.

Agora damos sequência ao próximo volume:

Tabela 14 – Gêneros e tipos textuais do volume IV – 9º ano da coleção Português: linguagens

Coleção	Português: linguagens, 5. ed. reform. (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 4), Editora Atual														
Unidade	IV - 9º ano														
Gênero	Página no livro que contém atividade com o gênero														
Anedota	243														
Anúncio / peça publicitária	29	43	45	60	62	68	85	87	87	90	90	91	93	94	104
Artigo de opinião / Texto dissertativo-argumentativo	104	107	108	122	153	154	156	164	167	187	212	216	231	231	252
	179	205	222	238	241										
Bilhete	125														
Blog															
Cantiga de roda															
Capa de revista / livro / filme															
Carta	196														
Carta do leitor															
Cartão postal															
Cartaz de divulgação															
Cartaz motivacional / campanha comunitária															
Cartum	53	157	203	219	220										
Charge															
Conto (inteiro ou fragmentado)	82	83	84	99	101	113	117								

Vemos que os gêneros que mais aparecem no volume analisado continuam sendo as tirinhas. Entre 152 textos, há 43 delas, que correspondem a 28% dos textos catalogados.

Tabela 15 – Quantidade dos gêneros e tipos textuais do volume IV – 9º ano da coleção Português: linguagens

Coleção		Português: linguagens, 5. ed. reform. (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 4), Editora Atual	
Unidade		IV – 9º ano	
Gênero		Gênero	
Anedota	1	História em quadrinhos	0
Anúncio / peça publicitária	30	Horóscopo	0
Artigo de opinião / Texto dissertativo-argumentativo	5	Infográfico	0
Bilhete	1	Lenda / mito	0
Blog	0	Letra de canção / música (inteira ou fragmentada)	2
Cantiga de roda	0	Limerique	0
Capa de revista / livro / filme	0	Notícia de jornal – relato de acontecimento	0
Carta	1	Notícia de revista de divulgação científica para público jovem	5
Carta do leitor	0	Novela de cavalaria (inteiro ou fragmentado)	0
Cartão postal	0	Parábola	0
Cartaz de divulgação	0	Parlendas/ quadrinhas / trovas	0
Cartaz motivacional / campanha comunitária	0	Piada	1
Cartum	5	Pintura	4
Charge	0	Placa de trânsito	0
Conto (inteiro ou fragmentado)	7	Poema	29
Conto maravilhoso (inteiro ou fragmentado)	0	Poema visual	0
Crônica (inteira ou fragmentada)	4	Relato pessoal	1
Crônica argumentativa (inteira ou fragmentada)	1	Reportagem / divulgação científica (revista ou jornal)	9
Debate	1	Resenha de filme / livro	1
Diário / diário de bordo	0	Romance infanto-juvenil (inteiro ou fragmentado)	0
E-mail	0	Tabela	0
Entrevista	0	Texto dramático / teatral	0
Epitáfio	0	Texto instrucional / cartaz instrucional / receita (culinária)	0
Fábula	0	Texto legislativo	0
Filme (atividades que exigem assistir ao filme)	0	Tirinha (tira-cômica)	42
Fotografia	2		

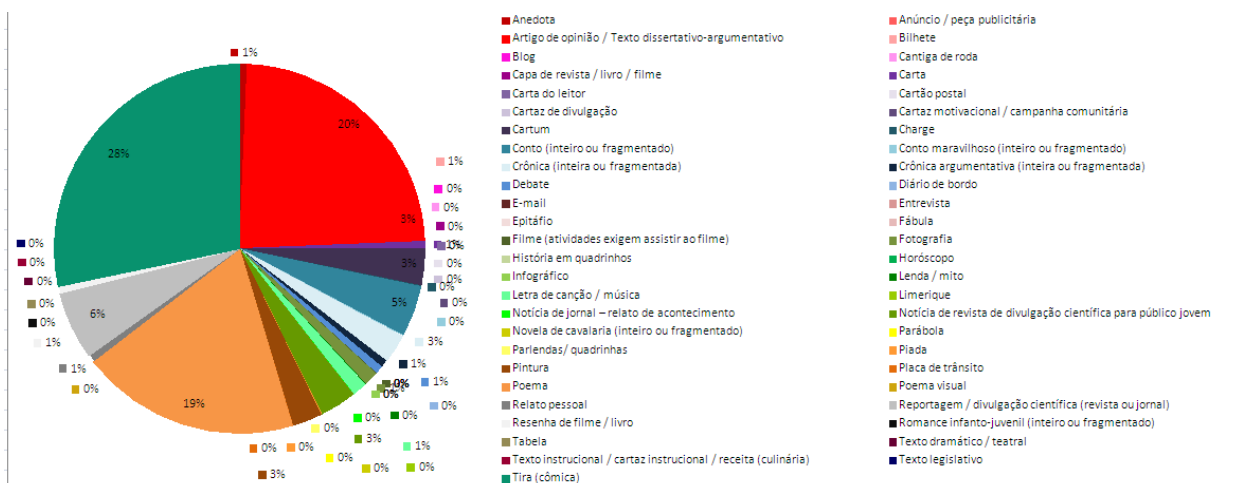


Figura 141: Percentual de gêneros e tipos textuais do volume IV – 9º ano da coleção Português: linguagens

O capítulo inicia o estudo dos adjetivos e a seção “De olho na escrita” introduz os adjetivos pátrios. Para ilustrá-los, o capítulo utiliza uma piada que contém as palavras ‘francês’ e ‘inglês’. Se o objetivo fosse apenas abordar o tema com um texto engraçado a fim de chamar a atenção do aluno, não teríamos a primeira questão voltada para a compreensão dos significados de idioma no texto, responsável pelo efeito de sentido humorístico:

ADJETIVOS PÁTRIOS

Leia esta piada:

— O idioma francês é o mais interessante e útil — dizia uma.
 A outra:
 — Qual nada! Acho que é o idioma inglês.
 Uma outra:
 — Mas o que vem a ser idioma?
 — Idioma quer dizer língua.
 — É?! Então fiquem sabendo que eu gosto muito é de idioma de vaca com cebolas e batatas.

(Donaldo Buchweitz, org. *Piadas para você morrer de rir*. Belo Horizonte: Leitura, 2001. p. 180.)

1. Observe o emprego da palavra **idioma** na anedota.

a) O significado dado a essa palavra no 6º parágrafo é aplicável a quais ocorrências dela no texto? Por quê? *Nas expressões idioma francês e idioma inglês, porque, nessas situações, refere-se à língua própria de um povo, de uma nação.*

b) Que outra palavra poderia ser usada nessas situações, sem alteração de sentido? *A palavra língua.*

c) Por que a palavra **idioma** é responsável pelo humor da anedota? *Porque, no último parágrafo, ela foi empregada indevidamente. Nessa situação, deveria ter sido empregada a palavra língua, que, além de significar idioma, tem o sentido de órgão situado na boca.*

2. No início da anedota, a palavra **idioma** vem acompanhada de dois adjetivos: **francês** e **inglês**.

a) De que substantivos esses adjetivos se originam? *Dos substantivos França e Inglaterra.*

b) Portanto, o que esses adjetivos indicam? *A origem, a nacionalidade do idioma.*


Figura 142: Questão 1 Português: Linguagens, 9º ano
 Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 4, p. 110)

Nesta atividade, mesmo para tratar de assuntos de interesse do léxico, como a estrutura e a formação de palavras, ainda assim a coleção o faz com humor. Na tira, a ligação entre as derivações sufixais e as representações imagéticas exageradas dessas formações são o que torna a tira engraçada. Assim, além de estudar os mecanismos formais da criação de palavras, a atividade mostra que eles podem ser utilizados como recursos estilísticos a fim de gerar efeitos de sentido.

ESTRUTURA E FORMAÇÃO DE PALAVRAS

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia a tira:



(Cacó Galhardo. Folha de S. Paulo, 10/8/2004.)

1. Observe que as três palavras dos quadrinhos, **rinite**, **tendinite** e **labirintite**, apresentam em comum a terminação **-ite**.

a) Que outros nomes de doenças terminados em **-ite** você conhece? Resposta pessoal. Sugestão: hepatite, oíte, dermatite, sinusite, meningite, etc.

b) Qual é o significado das palavras **rinite**, **tendinite** e **labirintite**? Logo, o que significa a partícula **ite**? rinite: inflamação da mucosa nasal; tendinite: inflamação de um ou mais tendões; labirintite: inflamação do labirinto (uma das partes do ouvido) / A partícula **ite** significa "inflamação".

c) Em que reside o humor da tira? No exagero. No 1º quadrinho, a personagem está com um nariz enorme, inchado; no 2º quadrinho, a personagem está toda torta; no último, a personagem roda como um pião.

Figura 143: Questão 2 Português: Linguagens, 9º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 4, p. 148)

Esta questão apresenta uma segunda questão que envolve o significado da palavra 'psicossomático' e sua relação com 'cabeça' (no sentido físico e mental) e com o estado da Hagar, mesmo sendo a concordância verbal o foco da utilização da tira.

A CONCORDÂNCIA VERBAL

Regra geral

Leia esta tira, de Dik Browne:



(Folha de S. Paulo, 28/11/2007.)

1. Observe estas frases da tira

“50% dos problemas de saúde são psicossomáticos.”
 “Estão só na cabeça.”

Quanto ao emprego dos verbos **ser** e **estar** nas frases, responda:

a) Na primeira frase, por que o verbo **ser** está no plural? *O verbo está no plural porque concorda com o sujeito 50% dos problemas.*
 b) Se trocássemos, na primeira frase, a expressão **50% dos problemas** por **1% dos problemas**, como ficaria o verbo? *1% dos problemas de saúde é psicossomático.*
 c) Na segunda frase, qual é o sujeito do verbo **estar**? *eles (sujeito elíptico)*
 d) Conclua: Qual é o princípio básico da concordância verbal? *O verbo concorda com o sujeito em número e pessoa.*

2. Você acha que os problemas de Hagar são psicossomáticos? Justifique sua resposta.
Não, pois, pelo que se vê no 2º quadrinho, Hagar tem problemas físicos reais.

Figura 144: Questão 3 Português: Linguagens, 9º ano
 Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 4, p. 183)

Nesta tira, a intenção era trabalhar as formas com as quais as palavras podem ser registradas na variedade padrão, aqui no caso usando o exemplo de ‘jaboti’ e ‘jabuti’, e aproveita para questionar o que significa ter uma barriga ‘tanquinho’.

Leia a tira a seguir para responder às questões 2 e 3.

(Fernando Gonsales, Folha de S. Paulo, 9/10/2005.)

2. A palavra que completa o 1º quadrinho da tira apresenta duas formas na variedade padrão. Qual é essa palavra? *jabuti/jaboti*
3. O que significa ter uma barriga “tanquinho”?
Ter uma barriga reta, dura, como a parte inclinada do tanque que serve para esfregar ou bater a roupa.

Figura 145: Questão 4 Português: Linguagens, 9º ano
 Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 4, p. 189-190)

Tabela 16 – Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos do volume IV – 9º ano da coleção Português: linguagens

Coleção	Português: linguagens, 5. ed. reform. (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 3), Editora Atual		
Unidade	IV- 9º ano		
Página da atividade	Gênero	Hn	Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos
110	piada	H8	Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes decorrentes de usos estilísticos semasiológicos (quando aproveitam material lexical existente) análogos, isto é, onde há uma interferência no comportamento semântico para a mudança lexical.

148	tira	H5	Reconhecer criações estilísticas com formas subjacentes e derivacionais das palavras, prefixações, sufixações e circunfixações, utilizando o conhecimento da estrutura das palavras e das suas regras de formação.
183	tira	H2	Inferir o significado de palavras e expressões usadas no texto, a partir de conhecimentos prévios de vocabulários especiais.
189	tira	H9	Reconhecer criações estilísticas semasiológicas referenciais, independentes, isto é, quando a mudança lexical envolve uma perspectiva de interpretação da palavra que não é motivada a nível linguístico, mas sim enciclopédico e/ou em contextos e discursos específicos, como metáforas, metonímias, generalizações e especializações de sentido.

Ao todo, foram 554 textos e atividades analisados, dos quais, 24 foram selecionados para este trabalho, entre eles, uma anedota, um anúncio publicitário, uma fábula, uma piada e vinte tiras. É um número pequeno, comparado ao agrupamento total de textos da coleção, mas podemos ver que em todas elas questiona-se o efeito de humor provocado pela seleção das palavras.

Tabela 17 – Quantidade dos gêneros e tipos textuais da coleção Português: linguagens

Coleção	Português: linguagens, 5. ed. reform. (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 1; 2009b; 2009c; 2009d), Editora Atual				Total por coleção	
	Gênero	I – 6º ANO	II – 7º ANO	III – 8º ANO		IV – 9º ANO
	Anedota	2	0	5	1	8
	Anúncio / peça publicitária	9	8	22	30	69
	Artigo de opinião / Texto dissertativo-argumentativo	2	0	1	5	8
	Bilhete	0	0	0	1	1
	Blog	1	0	0	0	1
	Cantiga de roda	1	0	0	0	1
	Capa de revista / livro / filme	1	1	0	0	2
	Carta	0	0	2	1	3
	Carta do leitor	0	0	4	0	4
	Cartão postal	1	0	0	0	1
	Cartaz de divulgação	0	0	0	0	0
	Cartaz motivacional / campanha comunitária	1	2	0	0	3

Cartum	9	2	12	5	28
Charge	0	0	0	0	0
Conto (inteiro ou fragmentado)	1	6	2	7	16
Conto maravilhoso (inteiro ou fragmentado)	4	2	0	0	6
Crônica (inteira ou fragmentada)	2	1	6	4	13
Crônica argumentativa (inteira ou fragmentada)	0	0	1	1	2
Debate	0	0	0	1	1
Diário / diário de bordo	1	0	0	0	1
E-mail	1	0	0	0	1
Entrevista	0	1	1	0	2
Epitáfio	0	0	0	0	0
Fábula	4	4	0	0	8
Filme (atividades que exigem assistir ao filme)	1	1	0	0	2
Fotografia	1	2	0	2	5
História em quadrinhos	3	0	0	0	3
Horóscopo	0	0	0	0	0
Infográfico	0	0	0	0	0
Lenda / mito	0	3	2	0	5
Letra de canção / música (inteira ou fragmentada)	1	0	1	2	4
Limerique	0	1	0	0	1
Notícia de jornal – relato de acontecimento	1	1	0	0	2
Notícia de revista de divulgação científica para público jovem	9	10	4	5	28
Novela de cavalaria (inteiro ou fragmentado)	0	1	0	0	1
Parábola	0	0	0	0	0
Parlendas/ quadrinhas / trovas	0	2	1	0	3
Piada	4	0	4	1	9

Pintura	4	2	1	4	11
Placa de trânsito	0	0	0	0	0
Poema	16	26	17	29	88
Poema visual	1	3	0	0	4
Relato pessoal	3	2	0	1	6
Reportagem / divulgação científica (revista ou jornal)	1	2	8	9	20
Resenha de filme / livro	1	0	0	1	2
Romance infanto-juvenil (inteiro ou fragmentado)	0	2	0	0	2
Tabela	0	0	0	0	0
Texto dramático / teatral	0	0	1	0	1
Texto instrucional / cartaz instrucional / receita (culinária)	2	0	1	0	3
Texto legislativo	1	0	1	0	2
Tirinha, tira ou tira-cômica	48	53	30	42	173
Total por volume	137	138	127	152	554

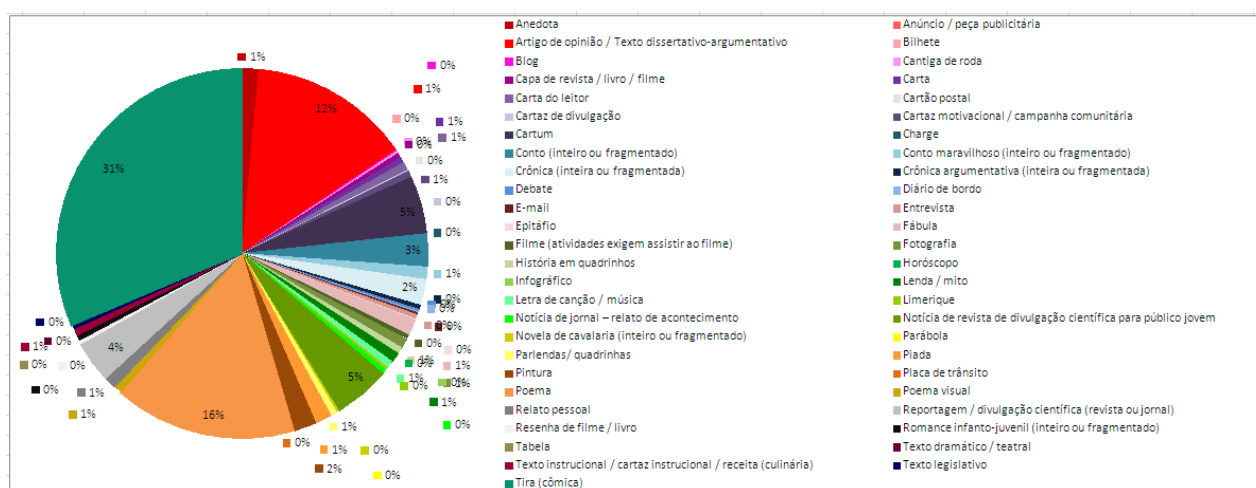


Figura 146: Percentual de gêneros e tipos textuais da coleção Português: linguagens

Tabela 18 – Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos da Coleção Português: Linguagens

Coleção	Português: linguagens, 5. ed. reform. (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 1; 2009b; 2009c; 2009d), Editora Atual
----------------	---

Hn	I – 6º ANO	II – 7º ANO	III – 8º ANO	IV – 9º ANO	Total por coleção
H1	0	0	0	0	0
H2	0	0	0	1	1
H3	1	2	1	0	4
H4	0	2	1	0	3
H5	1	0	0	1	2
H6	0	1	0	0	1
H7	0	0	0	0	0
H8	1	3	1	1	6
H9	0	0	3	1	4
H10	2	0	0	0	2
H11	1	0	0	0	1
H12	0	0	0	0	0
H13	0	0	0	0	0
Total por volume	6	8	6	4	24

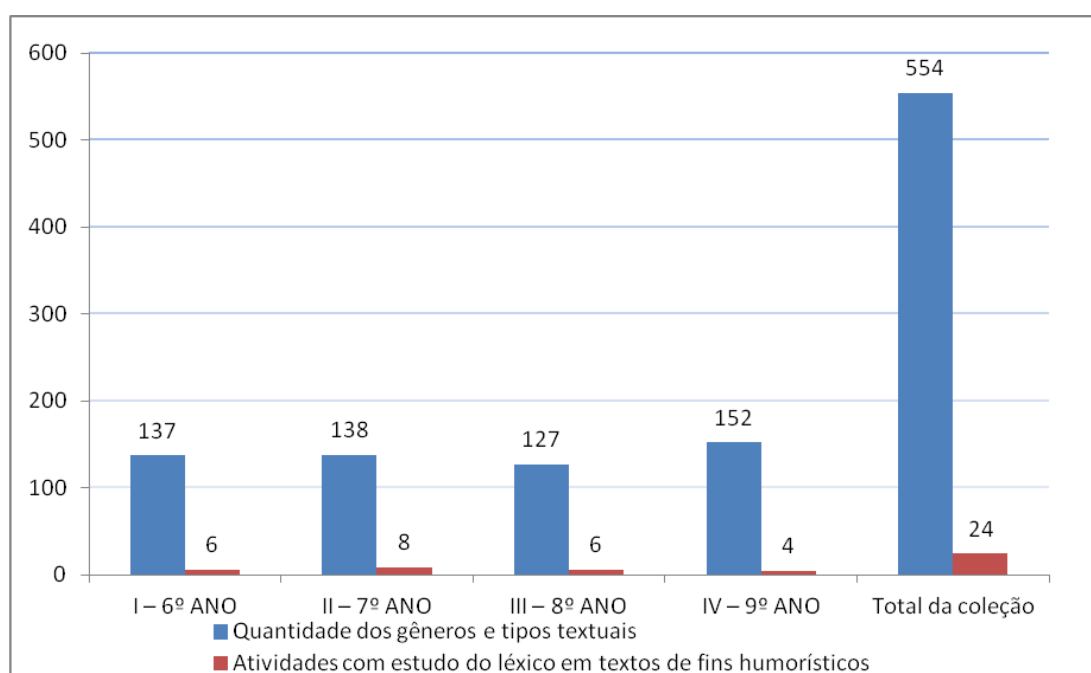


Figura 147: Quantidade de gêneros e tipos textuais da coleção Português: ideias & linguagens comparada à quantidade de atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos

Vemos que o estudo das palavras não se limita a sua configuração morfológica e análise sintática. Ainda assim, o problema é que os textos selecionados neste trabalho se localizam em uma sequência didática voltada para o estudo da gramática. As habilidades de leitura de textos humorísticos, a fim de desenvolver a competência lexical, são consequência dessas atividades, ficando em segundo plano. Ou seja, percebe-se que o trabalho de compreensão desses textos acontece aleatoriamente, não havendo progressão didática para isso.

6.2 A COLEÇÃO PORTUGUÊS-IDEIAS & LINGUAGENS

A coleção Português: Português: ideias & linguagens, (DELMANTO; CASTRO, 2009), Editora Saraiva, recomendada pelo *Guia de livros didáticos - PNLD 2011- Língua Portuguesa* (BRASIL, 2010a), está na sua 13ª edição. Como descrito no manual do professor no fim de cada volume, essa edição reformulada pretende atender ao estudo da língua no cotidiano, com diversidade textual e textualidade, levando o aluno a construir sentidos com base não só no que o texto diz, mas em como diz, com que intenção e visando que interlocutor.

Está estruturada em quatro volumes, cada uma para um segmento do Ensino fundamental. Cada volume tem dez unidades, que apresentam entre dois e três textos e atividades de compreensão da leitura e produção escrita em torno deles. As questões que envolvem o estudo da gramática do português com frequência ocorrem com tiras ou diálogos por meio de ilustrações criadas para o livro.

O PNLD 2011 (Brasil, 2010a, p. 112) apresenta os pontos fracos e fortes da coleção:

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	Articulação entre o trabalho de leitura e produção de textos.
Pontos fracos	Exploração tímida do texto literário. Relevo dado aos conhecimentos linguísticos.
Destaque	Inserção de propostas de projetos.
Adequação ao tempo escolar	Aproximadamente uma unidade por mês.
Manual do Professor	Traz respostas para os exercícios propostos e comentários ao longo da reprodução do Livro do Aluno; uma descrição das seções, pressupostos e sugestões no encarte do professor.

Figura 148: Pontos fracos e fortes da coleção Português: Linguagens
Fonte: PNLD 2011 (BRASIL, 2010a, p. 100)

Percebemos, com a análise do primeiro volume, que os gêneros textuais, quando não são os que introduzem as unidades, são explorados apenas em sua superfície gramatical. Ou seja, mesmo que o trabalho de leitura e produção de textos seja um ponto forte, ainda assim há pouca exploração das habilidades de leitura nos textos com o significado da palavra. Com isso, temos apenas a análise morfossintática dos itens lexicais. Além disso, há nas unidades uma seção chamada “Divirta-se”, que contém cartuns, anedotas e textos humorísticos. O problema é que se trata de textos soltos no livro, com o único propósito de, conforme nome da seção, divertir. É nela em que estão quase todos os textos a serem observados neste trabalho. Assim, como não há motivação nem proposta de trabalho com eles, o estudo do léxico por meio dos textos de fins humorísticos torna-se praticamente inexistente.

Organizamos uma tabela para agrupar todos os gêneros textuais apresentados neste volume e a(s) respectiva(s) página(s) na(s) qual(is) cada um deles ocorre. Como mencionado, o modelo desta tabela é único para a catalogação dos gêneros das duas coleções de livros didáticos de português utilizadas neste trabalho. Mesmo que em determinado volume a ocorrência de um gênero seja nula, há possibilidade de um gênero específico ser apresentado em outro, pois os gêneros foram discriminados conforme aparecem nas páginas.

Seguimos as rotulações dos livros analisados para os gêneros textuais. Assim, teremos enunciados e comandos como “Observe atentamente os dois cartazes” (DELMANTO; CASTRO, 2009, p. 9); “Leia a tirinha abaixo” (DELMANTO; CASTRO, 2009, p. 18); “Observe na tira abaixo uma situação em que aparece um problema de comunicação entre duas crianças” (DELMANTO; CASTRO, 2009, p.32). Vemos que ora usa-se ‘tirinha’, ora ‘tira’. A fim de não interferir na rotulação dos autores dos livros didáticos para distinguir melhor os gêneros utilizados, já que nem é esse o objetivo deste trabalho, analisamos todos os textos, página por página, assinalando os que são de interesse para esta pesquisa: que têm a seleção lexical como efeito de sentido humorístico. Salientamos, ainda, que essa análise foi necessária, seguindo a afirmação de Bakhtin (1992), sobre a estabilidade relativa dos gêneros, pois poderíamos encontrar traços humorísticos em gêneros cuja finalidade não é o humor que podem ser relevantes para o estudo do léxico.

Tabela 19 – Gêneros e tipos textuais do volume I – 6º ano da coleção Português: ideias & linguagens

Saraiva	
Unidade	I - 6º ano
Gênero	Página no livro que contém atividade com o gênero
Anedota	
Anúncio / peça publicitária	113 234 238 239
Artigo de opinião / Texto dissertativo-argumentativo	
Bilhete	33
Blog	
Cantiga de roda	
Capa de revista / livro / filme	121
Carta	31
Carta do leitor	
Cartão postal	96
Cartaz de divulgação	08
Cartaz motivacional / campanha comunitária	
Cartum	
Charge	173 211
Conto (inteiro ou fragmentado)	25 37 44 65
Conto maravilhoso (inteiro ou fragmentado)	143
Crônica (inteira ou fragmentada)	69 138 184 202 208 227 249 254
Crônica argumentativa (inteira ou fragmentada)	
Debate	
Diário / diário de bordo	
E-mail	48
Entrevista	
Epitáfio	
Fábula	114 132 133
Filme (atividades que exigem assistir ao filme)	64
Fotografia	10 13 256 258 256
História em quadrinhos	53 90 118 199 213 231 267
Horóscopo	240
Infográfico	191
Lenda / mito	145
Letra de canção / música (inteira ou fragmentada)	47 55
Limerique	
Notícia de jornal – relato de acontecimento	42 76
Notícia de revista de divulgação científica para público jovem	190 190 191 233
Novela de cavalaria (inteiro ou fragmentado)	

Cartaz de divulgação	1	Parlendas/ quadrinhas / trovas	0
Cartaz motivacional / campanha comunitária	0	Piada	1
Cartum	0	Pintura	4
Charge	2	Placa de trânsito	1
Conto (inteiro ou fragmentado)	4	Poema	14
Conto maravilhoso (inteiro ou fragmentado)	1	Poema visual	0
Crônica (inteira ou fragmentada)	8	Relato pessoal	0
Crônica argumentativa (inteira ou fragmentada)	0	Reportagem / divulgação científica (revista ou jornal)	0
Debate	0	Resenha de filme / livro	1
Diário / diário de bordo	0	Romance infanto-juvenil (inteiro ou fragmentado)	1
E-mail	1	Tabela	1
Entrevista	0	Texto dramático / teatral	0
Epitáfio	0	Texto instrucional / cartaz instrucional / receita (culinária)	1
Fábula	3	Texto legislativo	0
Filme (atividades que exigem assistir ao filme)	1	Tirinha (tira-cômica)	33
Fotografia	5		

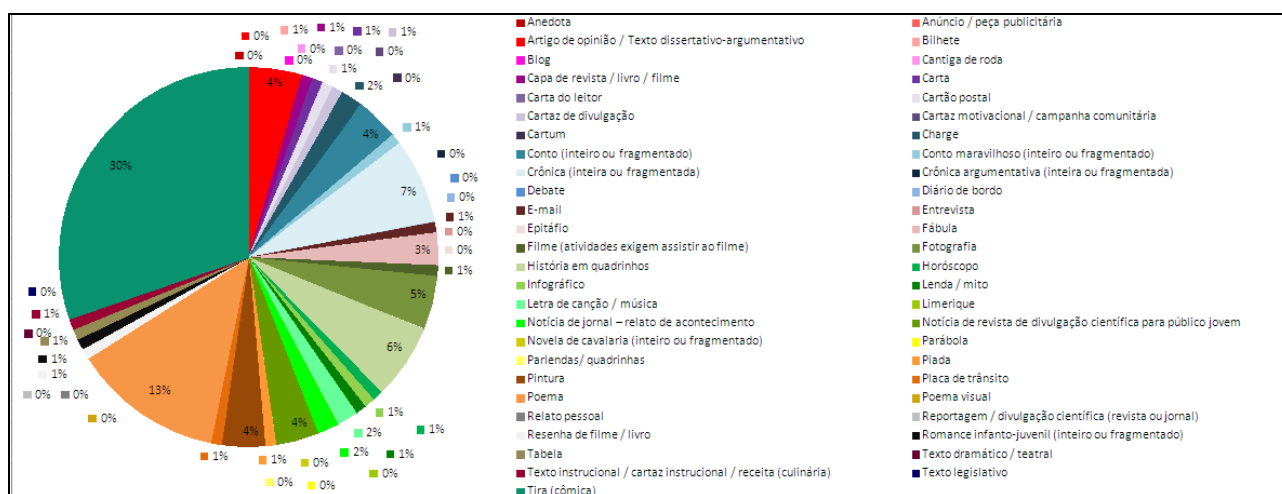


Figura 149: Percentual de gêneros e tipos textuais do volume I – 6 ano da coleção Português: ideias & linguagens

É interessante ressaltar que no fim de cada texto que inicia uma unidade, há uma orientação para que os alunos esclareçam as dúvidas sobre as palavras desconhecidas tentando inferir o significado delas por meio do contexto, com a ajuda do dicionário ou de outras pessoas. No manual do professor há na página dos textos um vocabulário, redigido na mesma formatação que as orientações em vermelho.

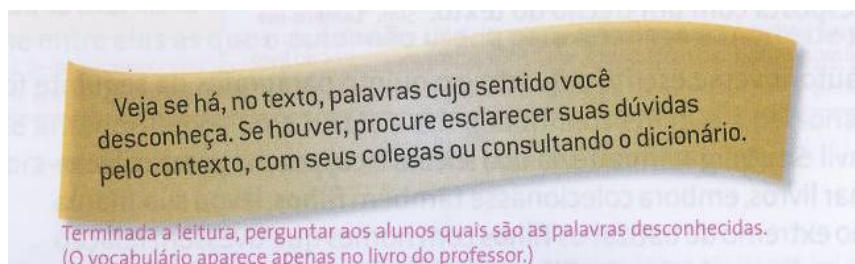


Figura 150: Texto 1 Português: ideias & linguagens
 Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 1, p. 69)

Como foi dito, parte dos textos nos quais poderiam ser trabalhadas atividades que envolvem o conhecimento do léxico está na seção “Divirta-se” das unidades. Neste volume, por exemplo, temos seis textos selecionados e em nenhum deles há questionamentos que contribuem para o desenvolvimento da competência lexical por meio da leitura e do conhecimento das palavras. Quatro textos estão na seção “Divirta-se”, um foi utilizado para ilustrar a reprodução de fábulas a fim de produzir textos de outros gêneros e um foi usado para atividades com pronomes.

Nesta tira, as meninas têm a ideia de criar várias palavras e com isso produzir uma nova língua. Nesse caso, menos a ideia é nova, como se percebe no diálogo dos meninos. Essas formações poderiam ser observadas em comparação aos mecanismos de formação de palavras do português, mas o propósito da tira é apenas divertir.



Figura 151: Texto 1 Português: ideias & linguagens
 Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 1, p. 39)

Este texto pertence à unidade 2, que trata das variantes linguísticas e as diferenças entre língua falada e escrita.

Divirta-se

O texto abaixo tenta captar, de modo divertido, a maneira de falar em um dos estados brasileiros.

Quem for mineiro, leia; quem não for, tente:

Sapassado, era sessetembro, taveu na cuzinha tomano uma pimcumel e cuzinhano um kidicarne com mastumate pra fazê uma macarronada com galinhassada.
 Quascaí de susto quando ouvi um barui vino de dendo forno pareceno um tidi guerra. A receita mando pô midipipoca denda galinha prassâ.
 O forno isquentô, ia galinha isprudiu!
 Nossinhora! Fiquei branqui nem um li di leiti.
 Foi um trem doidi mais.
 Quascaí dendapia! Fiquei sensabê doncovim, oncotô, poncovô.
 Oi procê. Qui loucura!
 Grazadeus ninguém maxucô.

(Texto que circula na Internet.)

Figura 152: Texto 2 Português: ideias & linguagens
 Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 1, p. 39)

Neste texto, há uma definição inesperada para ‘amor’ no contexto em que seu significado foi questionado. Esse novo sentido, que na verdade se trata da classificação morfológica do substantivo, é o que provoca o efeito de sentido, mas não há para este texto questão que solicita ao aluno explicar o humor da tira.



Figura 153: Texto 3 Português: ideias & linguagens
 Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 1, p. 103)

O próximo texto é uma reprodução de uma fábula. Na página, há apenas a informação de que as fábulas são usadas por muitos autores a fim de produzir novos textos. Não se pergunta ao aluno o porquê de o personagem ter afirmado “Ele instalou banda larga” e o que ele quis dizer com isso, ou seja, qual é o significado metafórico da expressão ‘banda larga’, que ocasiona o humor da tira no diálogo com a fábula.



Figura 154: Texto 4 Português: ideias & linguagens
Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 1, p. 113)

Nesta tirinha, temos sentidos ambivalentes para o verbo ‘acreditar’, fruto de um mal entendido do diálogo dos personagens, que ocasiona o humor da tira, mas não há nenhuma questão para trabalhar essas ambiguidades intencionais dos textos humorísticos.



Figura 155: Texto 5 Português: ideias & linguagens
Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 1, p. 160)

Nestes quadrinhos abaixo, conforme rótulo no livro, há um novo significado para ‘pronome’, motivado pela sua estrutura, ‘pro’, que se torna abreviação de ‘profissional’, e ‘nome’. Porém o texto foi utilizado para exercício com pronomes, retirado da seção ‘estudo da língua: reflexão e uso’. A nova formação, que se encaixa na reflexão e no uso dos processos de formação de palavras, não foi percebida para o estudo da língua.

Relembre o que falamos sobre pronomes na Unidade anterior. Depois, leia os quadrinhos abaixo e faça o que se pede.

CALVIN/Bill Watterson

a) Como você responderia à pergunta de Calvin? *Pronomes são palavras que representam ou acompanham o substantivo.*

b) Se essa pergunta fosse feita por Calvin e um amigo, como ficaria o comentário final?
Talvez nós tiremos 10 em originalidade.

c) Que tipo de pronome você utilizou em sua resposta? *Pronome pessoal de primeira pessoa.*

Figura 156: Texto 6 Português: ideias & linguagens
Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 1, p. 236)

Resumindo, então, entre as atividades analisadas nesta unidade, temos as seguintes habilidades para o desenvolvimento da competência lexical:

Tabela 21 – Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos do volume I – 6º ano da coleção Português: ideias & linguagens

Coleção		Português: ideias & linguagens, 13. ed. reform. (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 1), Editora Saraiva	
Unidade		I - 6º ano	
Página da atividade	Gênero	Hn	Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos
39	tira	H6	Reconhecer criações estilísticas onomasiológicas (formais) entre os casos de formação de palavras do português, como composições sintagmáticas, hibridismos, deformações fonéticas (elipses, abreviações, truncamentos, mesclagens, siglagens e acrônias), deformações e/ou variações gráficas, reduplicações e inferir seus significados, motivadas pelo contexto e por similaridades com itens lexicais já existentes.
65	conto	H3	Inferir o significado de palavras e expressões usadas no texto, a partir do reconhecimento das limitações de função e situação na escolha de palavras, por meio das características de registro, entre variações temporais, geográficas, sociais, e do discurso.
103	tira	H2	Inferir o significado de palavras e expressões usadas no texto, a partir de conhecimentos prévios de vocabulários especiais.
113	tira	H9	Reconhecer criações estilísticas semasiológicas referenciais, independentes, isto é, quando a mudança lexical envolve uma perspectiva de interpretação da palavra que não é motivada a nível linguístico, mas sim encicloplédico e/ou em contextos e discursos específicos, como metáforas, metonímias, generalizações e especializações de sentido.
160	tira	H8	Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes decorrentes de usos estilísticos semasiológicos (quando aproveitam material lexical existente) análogos, isto é, onde há uma interferência sintático-semântica para a mudança lexical.
236	tira	H8	Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes decorrentes de usos estilísticos semasiológicos (quando aproveitam material lexical existente) análogos, isto é, onde há uma interferência morfológica para a mudança lexical.

Agora damos sequência ao próximo volume, destacando as células da tabela em cuja página encontramos texto de interesse para este trabalho:

Tabela 22 – Gêneros e tipos textuais do volume II – 7º ano da coleção Português: ideias & linguagens

Coleção		Português: ideias & linguagens, 13. ed. reform. (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 2), Editora Saraiva	
Unidade		II - 7º ano	
Gênero		Página no livro que contém atividade com o gênero	
Anedota		54	103

Anúncio / peça publicitária	236					
Artigo de opinião / Texto dissertativo-argumentativo	52	120	134	162	186	217
Bilhete						
Blog						
Cantiga de roda						
Capa de revista / livro / filme	08	36				
Carta	55					
Carta do leitor						
Cartão postal						
Cartaz de divulgação						
Cartaz motivacional / campanha comunitária	174					
Cartum	27	146				
Charge						
Conto (inteiro ou fragmentado)	47	142				
Conto maravilhoso (inteiro ou fragmentado)						
Crônica (inteira ou fragmentada)	92	99	117	165	216	238
Crônica argumentativa (inteira ou fragmentada)						
Debate						
Diário / diário de bordo						
E-mail						
Entrevista						
Epitáfio						
Fábula						
Filme (atividades que exigem assistir ao filme)	159					
Fotografia	08	08	145	145		
História em quadrinhos	51	84				
Horóscopo						
Infográfico						
Lenda / mito	190					
Letra de canção / música (inteira ou fragmentada)	54	151	136	159	187	240
Limerique						
Notícia de jornal – relato de acontecimento						
Notícia de revista de divulgação científica para público jovem	64	125	217			
Novela de cavalaria (inteiro ou fragmentado)	13	19				
Parábola	138					
Parlendas/ quadrinhas / trovas						
Piada						
Pintura	40	50	90	188		
Placa de trânsito						

Poema	53	86	143	144	151	151	236	236	236	238	244				
Poema visual															
Relato pessoal	228														
Reportagem / divulgação científica (revista ou jornal)	37	70	126	210											
Resenha de filme / livro	197	200	107												
Romance infanto-juvenil (inteiro ou fragmentado)	96														
Tabela															
Texto dramático / teatral															
Texto instrucional / cartaz instrucional / receita (culinária)	32	88	233												
Texto legislativo															
Tirinha, tira ou tira-cômica	29	59	61	62	124	127	128	131	147	153	155	158	158	177	181
	185	204	206	220	223	241	242	243							

Vemos que os gêneros que mais aparecem no volume analisado continuam sendo as tirinhas. Entre 93 textos, há 23 delas, que correspondem a 25% dos textos catalogados.

Tabela 23 – Quantidade dos gêneros e tipos textuais do volume II – 7º ano da coleção Português: ideias & linguagens

Coleção		Português: ideias & linguagens, 13. ed. reform. (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 2), Editora Saraiva	
Unidade		II - 7º ano	
Gênero		Gênero	
Anedota	2	História em quadrinhos	2
Anúncio / peça publicitária	1	Horóscopo	0
Artigo de opinião / Texto dissertativo-argumentativo	6	Infográfico	0
Bilhete	0	Lenda / mito	1
Blog	0	Letra de canção / música (inteira ou fragmentada)	6
Cantiga de roda	0	Limerique	0
Capa de revista / livro / filme	2	Notícia de jornal – relato de acontecimento	0
Carta	1	Notícia de revista de divulgação científica para público jovem	3
Carta do leitor	0	Novela de cavalaria (inteiro ou fragmentado)	2
Cartão postal	0	Parábola	1
Cartaz de divulgação	0	Parlendas/ quadrinhas / trovas	0
Cartaz motivacional / campanha comunitária	1	Piada	0
Cartum	2	Pintura	4
Charge	0	Placa de trânsito	0
Conto (inteiro ou fragmentado)	2	Poema	11
Conto maravilhoso (inteiro ou fragmentado)	0	Poema visual	0

Crônica (inteira ou fragmentada)	6	Relato pessoal	1
Crônica argumentativa (inteira ou fragmentada)	0	Reportagem / divulgação científica (revista ou jornal)	4
Debate	0	Resenha de filme / livro	3
Diário / diário de bordo	0	Romance infanto-juvenil (inteiro ou fragmentado)	1
E-mail	0	Tabela	0
Entrevista	0	Texto dramático / teatral	0
Epitáfio	0	Texto instrucional / cartaz instrucional / receita (culinária)	3
Fábula	0	Texto legislativo	0
Filme (atividades que exigem assistir ao filme)	1	Tirinha (tira-cômica)	23
Fotografia	4		

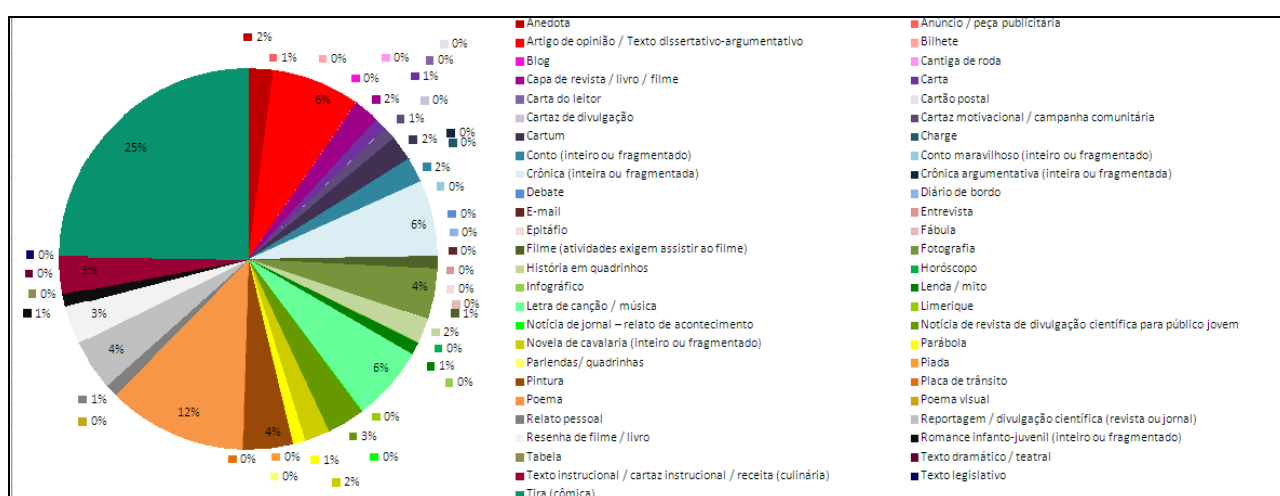


Figura 157 Percentual de gêneros e tipos textuais do volume II – 7º ano da coleção Português: ideias & linguagens

Neste volume, temos oito textos selecionados e em três deles há questionamentos que contribuem para o desenvolvimento da competência lexical por meio da leitura e do conhecimento das palavras. Dois textos estão na seção “Divirta-se”, um foi utilizado para ilustrar a linguagem verbal e não verbal entre palavras e imagens, que normalmente ocorre com as histórias em quadrinhos, um foi usado para atividades com verbos no subjuntivo e outro com exercícios sobre adjuntos adnominais e os outros três também contêm análise gramatical, mas não deixaram de lado propor ao aluno explicar o humor que há neles.

No texto a seguir, o efeito de sentido está na ambivalência conotativa e denotativa da expressão ‘olha o passarinho’, mas foi utilizada apenas para demonstrar o jogo entre palavras e imagens que forma a linguagem dos quadrinhos.

Produção de texto

A TRAMA NARRATIVA EM DIFERENTES GÊNEROS

Sugestão: Depois da atividade oral, propor aos alunos que recontem a história sem o auxílio de imagens. Depois, verificar com eles se utilizaram todos os momentos do enredo.

Ver Manual do Professor.

Você pode encontrar os elementos característicos de uma estrutura narrativa em poemas, histórias em quadrinhos, letras de músicas, anedotas, notícias, cartas, sermões...

A narrativa pode utilizar-se de **linguagem verbal** e de **linguagem não verbal**. As narrativas dos **Textos 1 e 2** desta Unidade utilizam-se de linguagem verbal, pois é a partir de uma sequência organizada de palavras que tomamos conhecimento dos fatos narrados.

Uma narrativa pode, também, ser transmitida sem o auxílio de palavras, contando apenas com imagens, como nos quadrinhos iniciais da HQ abaixo.

Pode, ainda, utilizar-se das linguagens verbal e não verbal ao mesmo tempo, com **palavras e imagens**. É o que normalmente acontece nas histórias em quadrinhos (veja o último quadrinho).

© Mauricio de Sousa Produções Ltda.

Figura 158: Texto 1 Português: ideias & linguagens, 7º ano
Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 2, p. 51)

No próximo texto, há atividades com a conjunção ‘se’ e com a conjugação de verbos irregulares no modo subjuntivo. Não há reflexão sobre o sentido metafórico das expressões ‘ao norte está a glória’ e ‘ao sul está a desonra’ e a sua mudança semântica denotativa em comparação com a fala ‘e se a gente fosse para o leste ou para o oeste’.

Verbos irregulares no subjuntivo

Leia os quadrinhos abaixo e, depois, faça o que se pede:



(© 2005 King Features Syndicate/Intercontinental Press)

- Nas falas das personagens aparecem três orações iniciadas com a conjunção *se*. Localize-as.
... *se* vencermos a luta; ... *se* falharmos; ... *se* a gente fosse pra leste ou oeste.
- Em que tempo estão os três verbos que aparecem nessas orações?
Estão no futuro do subjuntivo (*falharmos, vencermos*) e no imperfeito do subjuntivo (*fosse*).
- Os verbos que você mencionou acima pertencem a diferentes conjugações verbais. Diga a qual conjugação (1ª, 2ª ou 3ª) pertence cada um deles. *falhar* — 1ª; *vencer* — 2ª; *ir* — 3ª.
- Compare cada forma verbal ao modelo de sua conjugação e conclua: todos os verbos são regulares?
Falhar e *vencer* são regulares; *ir* é irregular, pois não segue o modelo dos verbos da 3ª conjugação.
- Há muitos outros verbos irregulares cujo subjuntivo não segue o modelo de sua conjugação: *ca-ber, dar, fazer, trazer, dizer, poder, ver, vir, ir, ser, estar* são alguns deles. Pesquise numa gramática como ficam os três tempos do subjuntivo desses verbos na 1ª pessoa do singular. Depois, formule orações para que um colega complete com algumas dessas formas verbais. *caiba, coubesse, couber; dê, desse, der; faça, fizesse, fizer; traga, trouxesse, trouxer; diga, dissesse, disser; possa, pudesse, puder; veja, visse, vir; venha, viesse, vier; vá, fosse, for; seja, fosse, for; esteja, estivesse, estiver.*
- Releia a fala de Hagar: "Ao norte está a glória, se vencermos a luta!".
 - Como ficaria essa frase se substituíssemos o "se" que antecede o futuro do subjuntivo por "quando"? *Ao norte está a glória, quando vencermos a luta.*
Na frase original, Hagar expressava uma **condição** (*vencer*) para conseguir a glória; a conjunção **quando** transforma a condição em certeza.
 - Que diferença de sentido a troca dessa conjunção causou?

Figura 159: Texto 2 Português: ideias & linguagens, 7º ano
Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 2, p. 84)

Esta atividade do livro questiona o que provoca o humor da tira. Dos nove textos selecionados entre os mais de 109 textos entre os dois volumes analisados até agora, esta é a primeira questão com o comando 'o que provoca o humor da tira?'.

4. Leia a tira abaixo, observando o uso do verbo **haver** no último quadrinho.

RECRUTA ZERO / Mort Walker

O MECÂNICO DISSE QUE LOGO PRECISÁRIAMOS DE FREIOS NOVOS. E QUANDO ELE DISSE ISSO?

HÁ 6 MESES.

(© 2005 King Features Syndicate/Intercontinental Press)

a) O que provoca humor na tira? *O fator surpresa: a leitura do primeiro balão faz supor que o mecânico tivesse falado há pouco tempo.*

b) Reescreva a mesma frase utilizada pelo recruta no último balão, usando o verbo **fazer** para indicar tempo. *Faz seis meses.*

c) Dê exemplos de outras frases em que o verbo **fazer** tenha sido usado no mesmo sentido. *Sugestão: Faz cinco anos que não o vejo. / Faz duas horas que estou te esperando. / Faz treze anos que moro nesta rua.*

Figura 160: Texto 3 Português: ideias & linguagens, 7º ano
Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 2, p. 131)

Neste fragmento do segundo volume, o enunciado explica que o humor da tira é provocado pelo jogo de duas locuções prepositivas e pede para que o aluno as encontre. Para isso, ou o aluno deve compreender o texto, que provavelmente seria o caminho mais fácil, ou destacar essas locuções pelo conhecimento das posições e de sua função no enunciado.

Observe:

RECRUTA ZERO/Mort Walker

POR ONDE ANDOU? APOSTO QUE ESTAVA DORMINDO ATRÁS DAS BARRACAS! DE JEITO NENHUM!

ESTAVA DORMINDO DENTRO DE UMA BARRACA!

GREG + MORT WALKER

(© 2009 King Features Syndicate/Intercontinental Press)

O humor da tira acima é provocado por um jogo entre duas locuções prepositivas.

a) Que locuções prepositivas permitem esse jogo de palavras? *atrás de / dentro de*

b) O que, na verdade, o sargento queria saber? *Por onde o recruta andara, se estivera dormindo.*

c) O recruta discorda do sargento. Lendo apenas o primeiro quadrinho, tem-se a impressão de que o recruta afirma o quê? *Que não estivera dormindo de jeito nenhum.*

d) A leitura do segundo quadrinho nos mostra que o recruta discorda de outra coisa. De quê? *Do lugar em que estivera dormindo.*

Figura 161: Texto 4 Português: ideias & linguagens, 7º ano
Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 2, p. 177)

Na tira a seguir, mostra-se uma relação semântica entre as palavras ‘homem’, ‘mulher’ e ‘pessoa’, envolvendo a seleção lexical para a construção dos enunciados em diferentes contextos. Isso enfatiza que as palavras assumem significados específicos no discurso e que

substituições por outras entidades da dimensão qualitativa do léxico, como sinônimos, hiperônimos ou hipônimos não corresponderão à eficiência comunicativa entre os interlocutores.



Figura 162: Texto 5 Português: ideias & linguagens, 7º ano
Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 2, p. 185)

Para o texto a seguir, todas as questões tratam de adjuntos adnominais. Poderia ter havido uma questão sobre a relação entre as palavras ‘iluminismo’ e ‘obscurantismo’ e a intenção do personagem no último quadrinho ao afirmar que se encontrava no ‘maior obscurantismo’ tendo em vista a situação demonstrada no quadrinho.

Exercícios

1. Na tira abaixo aparecem vários artigos que funcionam como adjuntos adnominais na oração. Identifique-os.

LIÇÕES DE “FILOSOFIA” / Adolar

2. Nas frases abaixo faltam os adjuntos adnominais. Copie-as acrescentando esses elementos, de acordo com as indicações entre parênteses. (Respostas pessoais.) Sugestões:

- Marta trouxe ★ livros para ★ trabalho ★.
(pronome indefinido, pronome possessivo, locução adjetiva) *alguns / nosso / de História*
- ★ amigos me deram alguns CDs de música ★. *Meus / portuguesa*
(pronome possessivo, adjetivo)
- Limpendo ★ gaveta, encontrei ★ cadernos ★, ★ borracha ★, ★ lápis ★ e ★ foto ★.
(pronome possessivo, pronome indefinido, adjetivo, artigo indefinido, adjetivo, pronome indefinido, locução adjetiva, pronome demonstrativo, adjetivo) *minha / alguns / rasgados / uma / velha / muitos / de cor / esta / desbotada*

Figura 163: Texto 6 Português: ideias & linguagens, 7º ano
Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 2, p. 204)

Nesta tira, a expressão ‘ganhar no grito’ perde seu significado conotativo, por meio da relação intertextual que utilizou neste contexto os personagens ‘Batman’, ‘Super-homem’ e ‘Tarzan’.



Figura 164: Texto 7 Português: ideias & linguagens, 7º ano
Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 2, p. 223)

Na tirinha abaixo, ‘imprensa’ ganha um novo significado, trata-se do nome da cadela. Esse novo significado provoca o humor da tira. Embora para esta tira há questões de conteúdo gramatical, ainda assim propõe-se ao aluno que explique o efeito de sentido com a palavra ‘imprensa’, no contexto.

Exercícios

1. Leia a tira e responda:

XAXADO/Cedraz

VOCABULÁRIO

- **chantagista**: pessoa que exige favores, vantagens ou dinheiro para não fazer revelações escandalosas ou secretas.

(Jornal A Tarde, Salvador, 26 mar. 2000.)

- De onde provém o humor da tira? Do final surpresa: “imprensa” é o nome do cão.
- Como ficaria a fala do chantagista no primeiro quadrinho se, em vez de “dinheiro”, dissesse “notas”? O senhor vai ter que me dar muitas notas...
- Considerando sua resposta anterior, diga se a palavra **muito**, utilizada nessa fala do primeiro quadrinho, é **advérbio** ou **pronome**. Pronome adjetivo.
- Imagine uma fala para Tião, no último quadrinho, usando a palavra “muito” como advérbio. Não se esqueça de que deve estar de acordo com o sentido da tira. Sugestão: Ela é mesmo **muito** brava.

Figura 165: Texto 7 Português: ideias & linguagens, 7º ano
 Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 2, p. 243)

Tabela 24 – Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos do volume II – 7º ano da coleção Português: linguagens

Coleção		Português: ideias & linguagens, 13. ed. reform. (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 2), Editora Saraiva	
Unidade		II - 7º ano	
Página da atividade	Gênero	Hn	Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos
51	história em quadrinhos	H4	Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes decorrentes da des/reconstrução do sentido de unidades fraseológicas, entre elas, composições sintagmáticas, combinações, expressões e frases lexicalizadas.
84	história em quadrinhos	H9	Reconhecer criações estilísticas semasiológicas referenciais, independentes, isto é, quando a mudança lexical envolve uma perspectiva de interpretação da palavra que não é motivada a nível linguístico, mas sim encicloplédico e/ou em contextos e discursos específicos, como metáforas, metonímias, generalizações e especializações de sentido.
131	tira	H11	Reconhecer e explicar efeitos de sentido decorrentes do uso de palavras gramaticais categoriais e relacionais.
177	tira	H11	Reconhecer e explicar efeitos de sentido decorrentes do uso de palavras gramaticais categoriais e relacionais.
185	tira	H3	Inferir o significado de palavras e expressões usadas no texto, a partir do reconhecimento das limitações de função e situação na escolha de palavras, por meio das características de registro, entre variações temporais, geográficas, sociais, e do discurso.
204	tira	H6	Reconhecer criações estilísticas onomasiológicas (formais) entre os casos de formação de palavras do português, como mesclagens lexicais (blendings ou cruzamentos lexicais) e inferir seus significados, motivadas pelo contexto e por similaridades com itens lexicais já existentes.
223	tira	H4	Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes decorrentes da des/reconstrução do sentido de unidades fraseológicas, entre elas, composições sintagmáticas, combinações, expressões e frases lexicalizadas.
243	tira	H9	Reconhecer criações estilísticas semasiológicas referenciais, independentes, isto é, quando a mudança lexical envolve uma perspectiva de interpretação da palavra que não é motivada a nível linguístico, mas sim encicloplédico e/ou em contextos e discursos específicos, como metáforas, metonímias, generalizações e especializações de sentido.

Agora damos sequência ao próximo volume:

Tabela 25 – Gêneros e tipos textuais do volume III – 8º ano da coleção Português: ideias & linguagens

Coleção	Português: ideias & linguagens, 13. ed. reform. (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 3), Editora Saraiva
----------------	---

Parlendas/ quadrinhas / trovas															
Piada	32														
Pintura	45 138														
Placa de trânsito															
Poema	19	60	77	129	146	148	181	202	220	221					
Poema visual															
Relato pessoal	222 237														
Reportagem / divulgação científica (revista ou jornal)	166	192	200	204											
Resenha de filme / livro															
Romance infanto-juvenil (inteiro ou fragmentado)															
Tabela															
Texto dramático / teatral	10														
Texto instrucional / cartaz instrucional / receita (culinária)															
Texto legislativo															
Tirinha, tira ou tira-cômica	21	27	50	51	54	56	76	76	121	122	123	124	124	125	141
	145	147	153	243											

Os gêneros que continuam com mais ocorrência no volume III são as tiras. Entre 102 textos, há 19 delas, que correspondem a 19% dos textos catalogados.

Tabela 26 – Quantidade dos gêneros e tipos textuais do volume III – 8º ano da coleção Português: ideias & linguagens

Coleção		Português: ideias & linguagens, 13. ed. reform. (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 3), Editora Saraiva	
Unidade		III - 8º ano	
Gênero		Gênero	
Anedota	1	História em quadrinhos	2
Anúncio / peça publicitária	12	Horóscopo	0
Artigo de opinião / Texto dissertativo-argumentativo	3	Infográfico	0
Bilhete	0	Lenda / mito	0
Blog	1	Letra de canção / música (inteira ou fragmentada)	1
Cantiga de roda	0	Limerique	0
Capa de revista / livro / filme	4	Notícia de jornal – relato de acontecimento	3
Carta	1	Notícia de revista de divulgação científica para público jovem	2
Carta do leitor	0	Novela de cavalaria (inteiro ou fragmentado)	0
Cartão postal	0	Parábola	0
Cartaz de divulgação	0	Parlendas/ quadrinhas / trovas	0
Cartaz motivacional / campanha comunitária	0	Piada	1

Cartum	5	Pintura	2
Charge	7	Placa de trânsito	0
Conto (inteiro ou fragmentado)	3	Poema	10
Conto maravilhoso (inteiro ou fragmentado)	2	Poema visual	0
Crônica (inteira ou fragmentada)	2	Relato pessoal	2
Crônica argumentativa (inteira ou fragmentada)	0	Reportagem / divulgação científica (revista ou jornal)	4
Debate	0	Resenha de filme / livro	0
Diário / diário de bordo	3	Romance infanto-juvenil (inteiro ou fragmentado)	0
E-mail	1	Tabela	0
Entrevista	2	Texto dramático / teatral	1
Epitáfio	1	Texto instrucional / cartaz instrucional / receita (culinária)	0
Fábula	3	Texto legislativo	0
Filme (atividades que exigem assistir ao filme)	0	Tirinha (tira-cômica)	19
Fotografia	4		

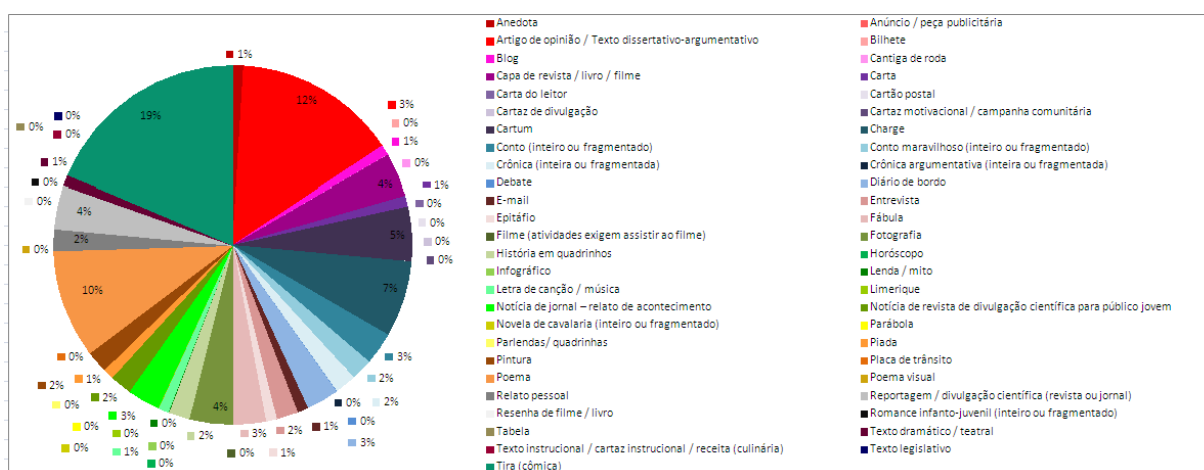


Figura 166: Percentual de gêneros e tipos textuais do volume III – 8º ano da coleção Português: ideias & linguagens

A tira a seguir foi utilizada como exemplo de texto humorístico para a primeira unidade deste volume, que apresenta vários outros gêneros onde o humor se manifesta e pede para que o aluno identifique, em cada um deles, os recursos utilizados para provocar o riso, como poema (p. 19), narrativa de humor negro (p. 19), propaganda (p. 20), cartaz de filme ou capa de fita de vídeo (p. 20), cartum (p. 20), história em quadrinhos ou tira publicada em jornais diários, revistas ou na internet (p. 21), anedota (p. 21), fotografia de flagrante do cotidiano (p.21) e epitáfios (p. 22). O humor da tira a seguir é produzido pela ambivalência de ‘contador’, pois a situação comunicativa no contexto do falante sugere que se trata de ‘profissional da área da contabilidade’, mas no último quadrinho o significado intencional é ‘contador de histórias’.



Figura 167: Texto 1 Português: ideias & linguagens, 8º ano
Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 3, p. 21)

Nesta tira, o humor é provocado pela substituição da preposição ‘pelo’ por ‘para’ e, no exercício, pede-se para que o aluno explique a mudança de significado dos enunciados.

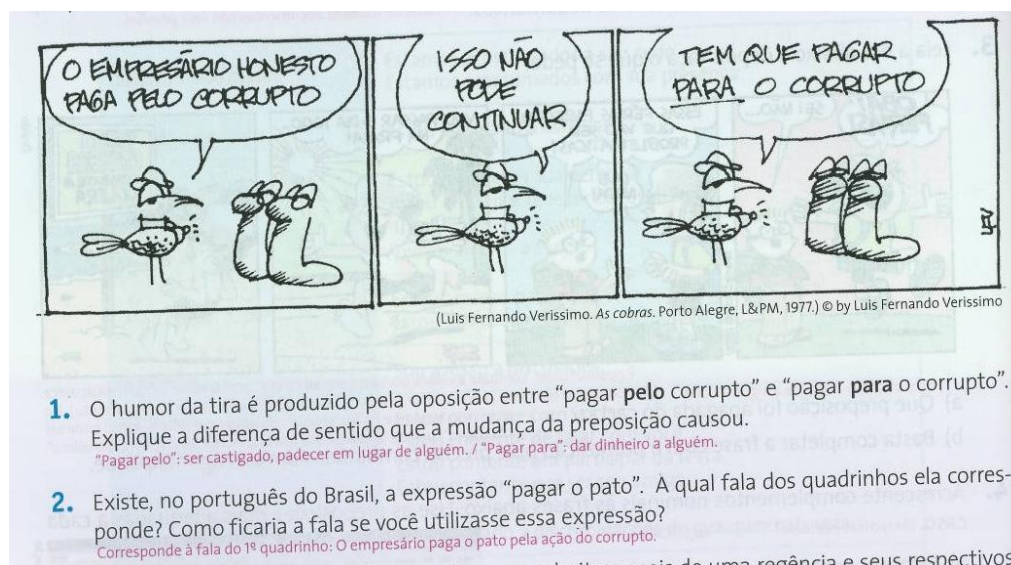


Figura 168: Texto 2 Português: ideias & linguagens, 8º ano
Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 3, p. 122)

Dos 102 textos utilizados neste volume, apenas dois foram de interesse para este trabalho:

Tabela 27 – Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos do volume III – 8º ano da coleção Português: linguagens

Coleção	Português: ideias & linguagens, 13. ed. reform. (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 3), Editora Saraiva			
Unidade	III - 8º ano			
Página da	Gênero	Hn	Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins	

atividade		humorísticos	
21	tira	H2	Inferir o significado de palavras e expressões usadas no texto, a partir de conhecimentos prévios de vocabulários especiais.
122	tira	H11	Reconhecer e explicar efeitos de sentido decorrentes do uso de palavras gramaticais categoriais e relacionais.

Agora damos sequência ao último volume:

Tabela 28 – Gêneros e tipos textuais do volume IV – 9º ano da coleção Português: ideias & linguagens

Coleção	Português: ideias & linguagens, 13. ed. reform. (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 4), Editora Saraiva											
Unidade	IV – 9º ano											
Gênero	Página no livro que contém atividade com o gênero											
Anedota												
Anúncio / peça publicitária	19	19	26	116	124	125	125	162	185	186	240	
Artigo de opinião / Texto dissertativo-argumentativo	32	120	120	127	192	194	209	215				
Bilhete												
Blog												
Cantiga de roda												
Capa de revista / livro / filme	78											
Carta												
Carta do leitor	21	22	22									
Cartão postal												
Cartaz de divulgação												
Cartaz motivacional / campanha comunitária	181	190										
Cartum	33	127										
Charge												
Conto (inteiro ou fragmentado)	65	88	90	94	104	108	150					
Conto maravilhoso (inteiro ou fragmentado)												
Crônica (inteira ou fragmentada)	36	154										
Crônica argumentativa (inteira ou fragmentada)		112	130									
Debate	43											
Diário / diário de bordo												
E-mail												
Entrevista	134											

Gênero		Gênero	
Anedota	0	História em quadrinhos	1
Anúncio / peça publicitária	11	Horóscopo	1
Artigo de opinião / Texto dissertativo-argumentativo	8	Infográfico	1
Bilhete	0	Lenda / mito	1
Blog	0	Letra de canção / música (inteira ou fragmentada)	1
Cantiga de roda	0	Limerique	0
Capa de revista / livro / filme	1	Notícia de jornal – relato de acontecimento	0
Carta	0	Notícia de revista de divulgação científica para público jovem	2
Carta do leitor	3	Novela de cavalaria (inteiro ou fragmentado)	1
Cartão postal	0	Parábola	0
Cartaz de divulgação	0	Parlendas/ quadrinhas / trovas	0
Cartaz motivacional / campanha comunitária	2	Piada	0
Cartum	2	Pintura	6
Charge	0	Placa de trânsito	0
Conto (inteiro ou fragmentado)	7	Poema	12
Conto maravilhoso (inteiro ou fragmentado)	0	Poema visual	2
Crônica (inteira ou fragmentada)	2	Relato pessoal	2
Crônica argumentativa (inteira ou fragmentada)	2	Reportagem / divulgação científica (revista ou jornal)	2
Debate	1	Resenha de filme / livro	0
Diário / diário de bordo	0	Romance infanto-juvenil (inteiro ou fragmentado)	0
E-mail	0	Tabela	0
Entrevista	1	Texto dramático / teatral	0
Epitáfio	0	Texto instrucional / cartaz instrucional / receita (culinária)	0
Fábula	0	Texto legislativo	0
Filme (atividades que exigem assistir ao filme)	0	Tirinha (tira-cômica)	14
Fotografia	4		

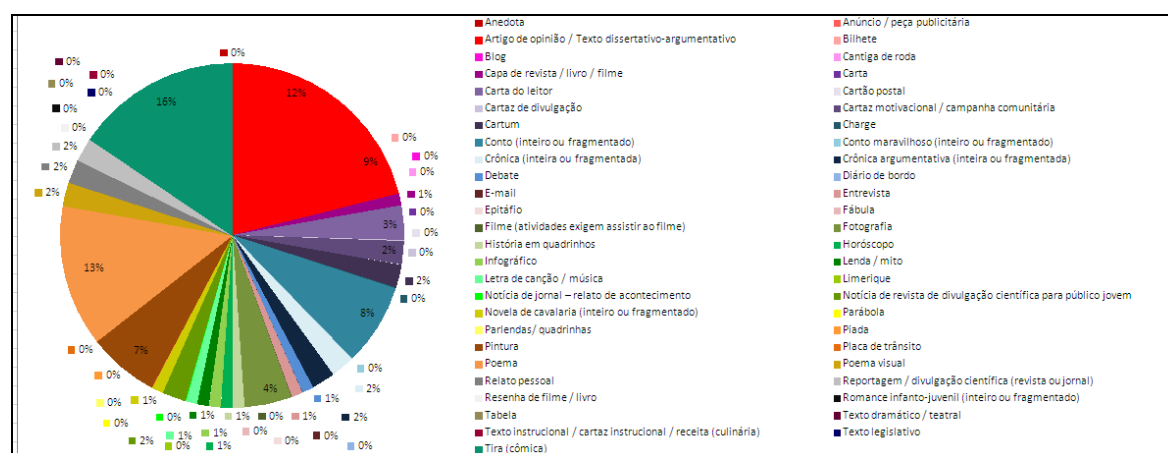


Figura 169: Percentual de gêneros e tipos textuais do volume IV – 9º ano da coleção Português: ideias & linguagens

Neste volume, encontramos apenas dois textos que envolvem o desenvolvimento da competência lexical. Na tira abaixo, a intencionalidade não recai no uso da conjunção ‘ou’ e a sua troca por ‘e’, como sugere a resposta da primeira questão no manual do professor. A intencionalidade está nos significados de ‘falar’ e ‘ouvir’.

Exercícios

Leia a tirinha abaixo e depois faça o que se pede:

PAFÚNCIO

1. Quando o amigo fez a pergunta a Pafúncio, ele esperava a resposta que recebeu?
 Não, pois, ao usar a conjunção **ou**, acreditava que o amigo faria uma opção entre as duas alternativas, dizendo se a mulher mais ouvia ou mais falava.

2. Releia a fala de Pafúncio no último quadrinho.

a) Essa resposta permite inferir que o relacionamento entre Pafúncio e sua mulher era bom? Justifique. Não, pois, segundo ele, não havia diálogo entre os dois: a mulher nunca ouvia o que o marido tinha a dizer.

b) Verifique de quantas orações é formado o período. 4 orações.

c) Que tipo de relação se estabelece entre a primeira e a segunda oração? E entre a terceira e a quarta? Tempo. (O.P.) (O.S. Adv. Temporal) (O.P.)

d) Observe que o período é formado por dois “blocos”: o primeiro diz o que a esposa faz quando ele sai; o segundo, quando ele chega. Que conjunção une os dois “blocos”?
 Conjunção coordenativa e (aditiva).

e) Relendo as respostas anteriores, como se pode classificar esse período?
 Período composto por coordenação e subordinação (a circunstância de tempo é expressa por meio de orações subordinadas adverbiais).

Figura 170: Texto 1 Português: ideias & linguagens, 9º ano
 Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 4, p. 122)

Esta tira compõe um dos exercícios sobre as figuras de linguagem. Aqui, há uma integração conceitual entre ‘universo’ e ‘domingo sem futebol’.

5. Leia a tira abaixo e depois faça o que se pede:

a) Que figura foi empregada no último quadrinho? Metáfora.

b) Como você entendeu a fala da personagem?

Sugestão: o universo é tão monótono como um domingo sem futebol.

Figura 171: Texto 1 Português: ideias & linguagens, 9º ano
 Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 4, p. 207)

Tabela 30 – Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos do volume IV – 9º ano da coleção Português: linguagens

Coleção		Português: ideias & linguagens, 13. ed. reform. (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 4), Editora Saraiva		
Unidade		IV - 9º ano		
Página da atividade	Gênero	Hn	Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos	
122	tira	H8	Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes decorrentes de usos estilísticos semasiológicos (quando aproveitam material lexical existente) análogos, isto é, onde há uma interferência sintático-semântica para a mudança lexical.	
207	tira	H9	Reconhecer criações estilísticas semasiológicas referenciais, independentes, isto é, quando a mudança lexical envolve uma perspectiva de interpretação da palavra que não é motivada a nível linguístico, mas sim encicloplédico e/ou em contextos e discursos específicos, como metáforas, metonímias, generalizações e especializações de sentido.	

Vamos observar como os gêneros foram distribuídos ao longo da coleção. Ao todo, foram 394 textos e atividades analisados, dos quais, 18 foram selecionados para este trabalho, entre eles, um pequeno conto, duas histórias em quadrinhos e quinze tiras. Comparado ao agrupamento total de textos da coleção, é um número pequeno, e esse problema aumenta quando percebemos que em apenas seis desses textos há questões sobre como o humor foi ocasionado. Entre os doze restantes, seis se localizam na seção ‘Divirta-se’, onde não há alguma motivação de aprofundamento linguístico, quatro foram utilizados para análise gramatical e dois ilustram exemplos de textos, como os quadrinhos e a linguagem verbal e não verbal e a reprodução de fábulas a fim de produzir textos de outros gêneros.

Tabela 31 – Quantidade dos gêneros e tipos textuais da coleção Português: ideias & linguagens

Coleção		Português: ideias & linguagens, 13. ed. reform. (DELMANTO; CASTRO, 2009 ^a ; 2009 ^b ; 2009 ^c ; 2009 ^d), Editora Saraiva			
Gênero	I – 6º ANO	II – 7º ANO	III – 8º ANO	IV – 9º ANO	Total por coleção
Anedota	0	2	1	0	3
Anúncio / peça publicitária	4	1	12	11	28
Artigo de opinião / Texto dissertativo-argumentativo	0	6	3	8	17
Bilhete	1	0	0	0	1
Blog	0	0	1	0	1
Cantiga de roda	0	0	0	0	0

Capa de revista / livro / filme	1	2	4	1	8
Carta	1	1	1	0	3
Carta do leitor	0	0	0	3	3
Cartão postal	1	0	0	0	1
Cartaz de divulgação	1	0	0	0	1
Cartaz motivacional / campanha comunitária	0	1	0	2	3
Cartum	0	2	5	2	9
Charge	2	0	7	0	9
Conto (inteiro ou fragmentado)	4	2	3	7	16
Conto maravilhoso (inteiro ou fragmentado)	1	0	2	0	3
Crônica (inteira ou fragmentada)	8	6	2	2	18
Crônica argumentativa (inteira ou fragmentada)	0	0	0	2	2
Debate	0	0	0	1	1
Diário / diário de bordo	0	0	3	0	3
E-mail	1	0	1	0	2
Entrevista	0	0	2	1	3
Epitáfio	0	0	1	0	1
Fábula	3	0	3	0	6
Filme (atividades que exigem assistir ao filme)	1	1	0	0	2
Fotografia	5	4	4	4	17
História em quadrinhos	7	2	2	1	12
Horóscopo	1	0	0	1	2
Infográfico	1	0	0	1	2
Lenda / mito	1	1	0	1	3
Letra de canção / música (inteira ou fragmentada)	2	6	1	1	10
Limerique	0	0	0	0	0

Notícia de jornal – relato de acontecimento	2	0	3	0	5
Notícia de revista de divulgação científica para público jovem	4	3	2	2	11
Novela de cavalaria (inteiro ou fragmentado)	0	2	0	1	3
Parábola	0	1	0	0	1
Parlendas/ quadrinhas / trovas	0	0	0	0	0
Piada	1	0	1	0	2
Pintura	4	4	2	6	16
Placa de trânsito	1	0	0	0	1
Poema	14	11	10	12	47
Poema visual	0	0	0	2	2
Relato pessoal	0	1	2	2	5
Reportagem / divulgação científica (revista ou jornal)	0	4	4	2	10
Resenha de filme / livro	1	3	0	0	4
Romance infanto-juvenil (inteiro ou fragmentado)	1	1	0	0	2
Tabela	1	0	0	0	1
Texto dramático / teatral	0	0	1	0	1
Texto instrucional / cartaz instrucional / receita (culinária)	1	3	0	0	4
Texto legislativo	0	0	0	0	0
Tirinha, tira ou tira-cômica	33	23	19	14	89
Total por volume	109	93	102	90	394

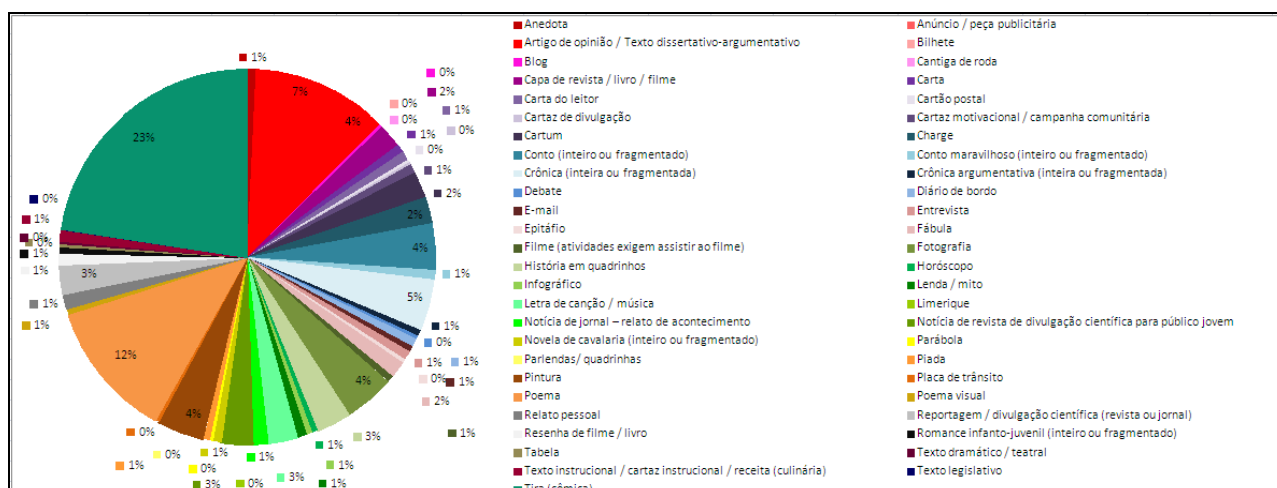


Figura 172: Percentual de gêneros e tipos textuais da coleção Português: ideias & linguagens

Tabela 32 – Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos da Coleção Português: ideias & linguagens

Coleção	Português: ideias & linguagens, 13. ed. reform. (DELMANTO; CASTRO, 2009 ^a ; 2009b; 2009c; 2009d), Editora Saraiva				Total por coleção
	Hn	I – 6º ANO	II – 7º ANO	III – 8º ANO	
H1	0	0	0	0	0
H2	1	0	0	1	2
H3	1	1	0	0	2
H4	0	2	0	0	2
H5	0	0	0	0	0
H6	1	1	0	0	2
H7	0	0	0	0	0
H8	2	0	0	1	3
H9	1	2	0	1	4
H10	0	0	0	0	0
H11	0	2	1	0	3
H12	0	0	0	0	0
H13	0	0	0	0	0
Total por volume	6	8	1	3	18

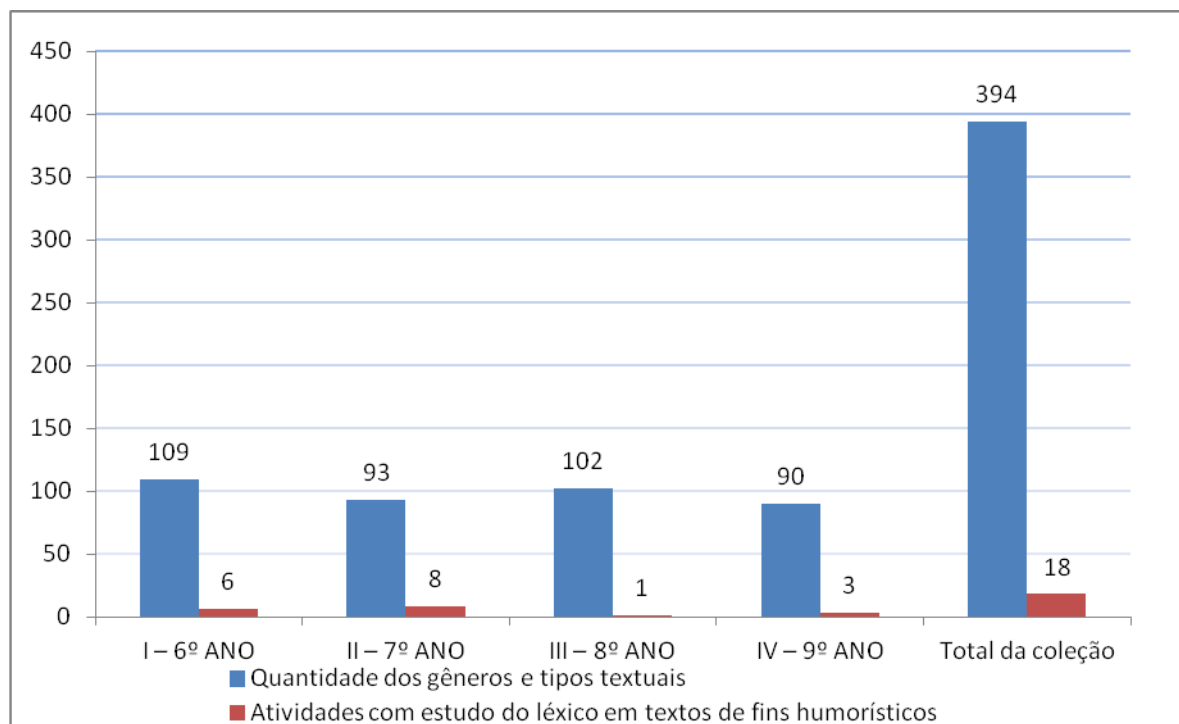


Figura 173: Quantidade de gêneros e tipos textuais da coleção Português: ideias & linguagens comparada à quantidade de atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos

6.3 COMPARANDO AS DUAS COLEÇÕES

Comparando o a quantidade de textos entre as coleções, temos 554 exemplos da coleção Português: Linguagens e 394 da coleção Português: ideias & linguagens. Ao todo, analisamos 948 textos, resultado da soma dos 554 dos quatro volumes da Coleção Português: Linguagens e dos 394 dos quatro volumes da Coleção Português: Ideias & Linguagens, destinados ao último segmento do Ensino fundamental. Entre eles, encontramos apenas 42 textos de fins humorísticos em que o léxico pode ser estudado. Isso corresponde a 4,43% de todos os textos do trabalho.

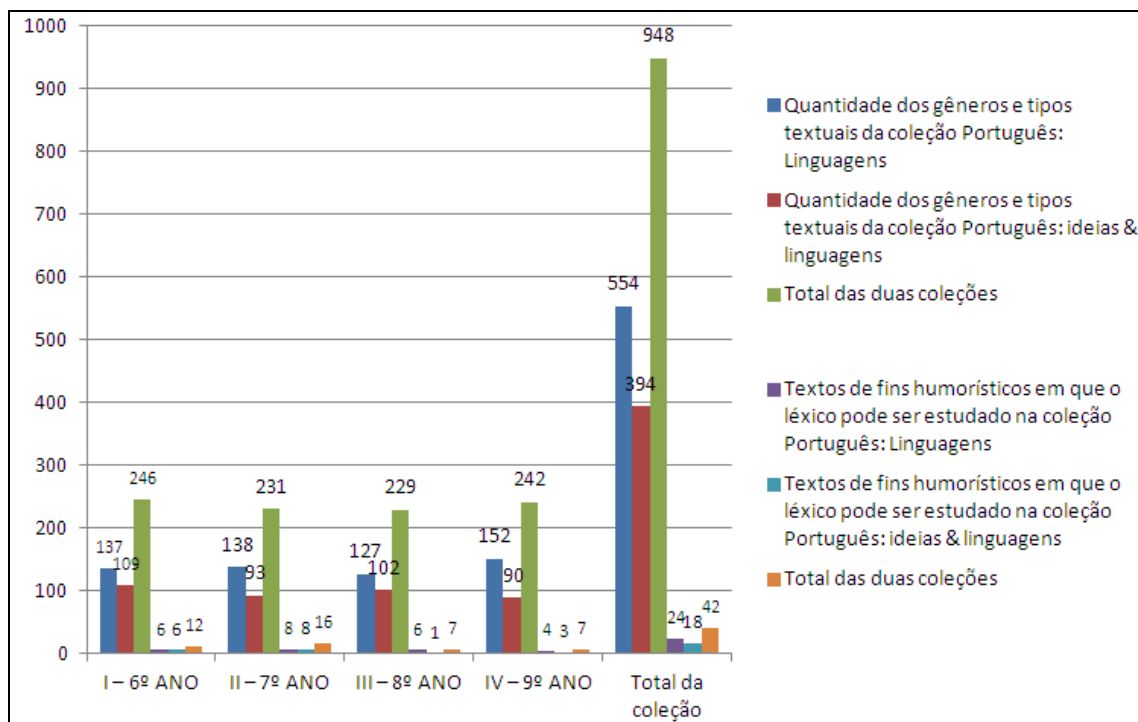


Figura 174: Quantidade de gêneros e tipos textuais das coleções comparada à quantidade de textos de fins humorísticos em que o léxico pode ser estudado.

Talvez esse número desproporcional se deva ao fato de a última coleção analisada apresentar muitas ilustrações, criadas especificamente para a coleção, para exemplificar situações comunicativas, em vez de textos autênticos.

Já estudamos dois tipos de pronomes: os pessoais e os de tratamento. Vamos ver mais alguns:

Pronomes demonstrativos

Observe a cena ao lado e complete em seu caderno:

Na cena, as personagens se referem a determinados objetos, que estão mais longe ou mais perto de cada uma delas. O garoto da esquerda se refere a um livro que está em sua mão, por isso usa o pronome ★. Já a professora se refere a um livro que está na mão da pessoa com quem fala. Por isso, usa o pronome ★. Por sua vez, o outro garoto, que está completamente alheio à conversa dos dois, aponta uma janela que não está perto nem de quem fala nem de quem ouve. Por isso, usa o pronome ★. *Este/ esse/ aquela*

No desenho, uma personagem se refere a um livro que está em sua mão (na mão de quem fala). Por isso, usa **este** (livro).

A personagem do centro se refere a um livro que está na mão da pessoa com quem fala. Por isso, usa **esse** (livro).

Já a personagem da direita se refere a um ser que não se encontra próximo nem de quem fala nem de quem ouve. Por isso, usa **aquela** (janela).

Este, esse e aquela são pronomes demonstrativos.

Os **pronomes demonstrativos** indicam a posição dos seres em relação às pessoas do discurso, situando-os no espaço, no tempo ou no próprio texto. São eles: **este, esta, isto; esse, essa, isso; aquele, aquela, aquilo.**

Figura 175: Texto 7 Português: ideias & linguagens
Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 1, p. 236)

Diferente da primeira coleção analisada, vemos que o estudo das palavras se limita a sua configuração morfológica e análise sintática, pois os textos selecionados neste trabalho se localizam em uma sequência didática voltada para o estudo da gramática. As habilidades de leitura de textos humorísticos, a fim de desenvolver a competência lexical, são consequência dessas atividades, ficando em segundo plano ou, quando não há nem a análise sintática, encontram-se na seção “Divirta-se”, com o único propósito de entretenimento, não havendo alguma motivação de aprofundamento linguístico. Enquanto na outra coleção ainda temos ocorrência aleatória dessas atividades, conclui-se que o trabalho de compreensão desses textos é praticamente inexistente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado, ao todo, analisamos 948 textos, resultado da soma dos 554 dos quatro volumes da Coleção Português: Linguagens e dos 394 dos quatro volumes da Coleção Português: Ideias & Linguagens, destinados ao último segmento do Ensino fundamental. Entre eles, encontramos apenas 42 textos de fins humorísticos em que o léxico pode ser estudado. Isso corresponde a 4,43% de todos os textos do trabalho.

Implicam-se dois motivos para que a combinação humor e léxico pouco seja encontrada nos livros didáticos de português, aqui analisados:

No lado do humor, esses textos são geralmente curtos e, por isso, acarretam uma leitura que não seja cansativa, mesmo exigindo a decifração de pistas fonológicas, gráficas, morfossintáticas, semânticas, interdiscursivas e intertextuais, que podem ou não depois se traduzir em atividades de compreensão desses textos. Assim, tem-se a ideia de que a observação dos aspectos gramaticais do texto torna-se mais atraente.

Foram encontradas 262 tiras cômicas nas coleções analisadas. Isso corresponde a mais de um quarto (27,6%) dos textos. Delas, apenas 35 envolvem humor e léxico e 26 contêm questões sobre o efeito de sentido de escolhas lexicais, das quais vinte da primeira coleção analisada e seis da segunda. É um número pequeno. Uma pena, pois, como foi demonstrado no Capítulo 5 desta dissertação, podemos discriminar treze habilidades ligadas aos textos de fins humorísticos para o desenvolvimento da competência lexical.

Quanto ao estudo das palavras, mesmo com afirmações de que o léxico é a base funcional em que se estrutura a língua, que o conhecimento das palavras tem laços estreitos com a compreensão dos textos, que a expansão lexical é para toda a vida, diferente das poucas mudanças no conhecimento da sintaxe da língua depois da fase adulta, ainda assim é comum nos livros didáticos de português a análise gramatical das palavras por meio de sua configuração morfológica e/ou função sintática e pouca importância se dá à multissignificação das palavras, principalmente com suas várias possibilidades de uso, como recurso estilístico da criação de textos. Vimos que mesmo as atividades que envolvem humor e léxico, nas coleções analisadas, distribuem-se de maneira aleatória nos volumes, não havendo sequência didática para isso.

Assim, embora evidenciemos, com a análise das duas coleções de livros didáticos recomendadas pelo *Guia de Livros Didáticos - PNLD 2011 – Língua Portuguesa* (BRASIL, 2010a), que a combinação humor e léxico seja pouco encontrada nos livros didáticos de português, podemos discriminar treze habilidades ligadas aos textos de fins humorísticos para

o desenvolvimento da competência lexical. Essa análise evidencia, ainda, que ensinar a usar as palavras em diversas situações comunicativas, principalmente como recursos estilísticos de expressão, no caso do humor ocasionado pela ambivalência de significações, é uma atividade incipiente nos LDP.

Acreditamos na utilização dos textos humorísticos para o desenvolvimento da competência lexical e leitora, ao observar fenômenos estritamente linguísticos, como a (re)produção de formas e significados e o jogo de sentidos na relação entre as palavras e com o mundo, resultado da intencionalidade específica de criação de textos, como em qualquer discurso, que cria o encadeamento polissêmico nas palavras utilizadas.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão da importância do léxico, em especial a seleção lexical, para a construção do significado dos textos e que o humor passe a ser estudado por meio dos fenômenos linguísticos dos quais se origina, a fim de tornar objetos de estudo os textos de fins humorísticos, em vez de entretenimento ou suporte para análise morfosintática das palavras e expressões neles utilizados.

REFERÊNCIAS

ABREU, S.P. de . *O registro de termos em dicionário geral de língua*. In: IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2010, Palhoça. Anais do IX Encontro do Celsul. Palhoça: Unisul, 2010. v. 1. p. 01-11.

AGUIAR E SILVA, V. M. de. *Teoria da literatura*. . 1ª ed. Brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

ALVES, I. M.. *Neologismo*. São Paulo: Ática, 1990.

AZEVEDO, D. G. *Palavra e criação: Língua Portuguesa*. 8ª série. São Paulo: FTD, 1999.

BAGNO, M. *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. 356 p.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria lingüística: lingüística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro : LTC, 1978.

_____. *Léxico e vocabulário fundamental*. Alfa, v.40, p. 27-46, 1996.

BRAKLING, K. L. . A gramática nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries: "Que rio é este pelo qual corre o Gânges?". In: Roxane H. R. Rojo; A. A. G Batista.. (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e cultura da escrita*.. Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e cultura da escrita.. Campinas: Mercado de Letras, 2003, v. , p. 211-252.

BRANDÃO, H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Coleção Pesquisas, Editora da Unicamp, 1995.

BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. *Diário Oficial da União*. Seção 1. Brasília, DF, 27 dez. 1937. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 22 jul. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. *Diário Oficial da União*. .Seção 1. P. 277. Brasília, DF, 5 jan 1939. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930->

[1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html)> Acesso em 22 jul 2012.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Seção 1. Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> . Acesso em: 22 jul. 2012.

_____. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1. p. 12178. Brasília, DF, 20 ago 1985. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 22 jul 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Fundação de Assistência ao Estudante. Programa Nacional do Livro Didático. *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos*. Brasília: FAE/MEC, 1994. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&coobra=27554&co_midia=2> Acesso em 11 abr 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Seção 1. p. 1. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> . Acesso em: 22 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série do Ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica Semtec. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte II – Linguagens Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica Semtec. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 038 de 15 de outubro de 2003. Prover as escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM. *Diário*

Oficial da União. Seção 1. p. 12. Brasília, DF, 23 out. 2003. Disponível em <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=23/10/2003>> Acesso em 22 jul 2012.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 055 de 14 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a aquisição de dicionários brasileiros da Língua Portuguesa para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. *Diário Oficial da União*. Seção 1. p. 98. Brasília, DF, 15 dez 2004. Disponível em <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=98&data=15/12/2004>> Acesso em 22 jul 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006a.

_____. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: Ministério da Educação, 2006b.

_____. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: *Prova Brasil: ensino fundamental* : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008a.

_____. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: *SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 2010a. Disponível em <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/4568-guiapnld2011portugues/download>>, acesso em 10 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Coleção Explorando o Ensino - Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Rangel, Egon de Oliveira (Coord); Rojo, Roxane Helena Rodrigues (Coord). Brasília: MEC/SEB, v. 19, 2010b.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. *Diário Oficial da União*. Seção 1. p. 16. Brasília, DF, 29 ago 2012. Disponível em <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=16&data=29/08/2012>> Acesso em 2 set 2012.

BRONCKART, J-P. *Le Fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchatel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C.. *Português: linguagens*, 5. ed. reform. São Paulo: Atual, v. 1, 2009.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C.. *Português: linguagens*, 5. ed. reform. São Paulo: Atual, v. 2, 2009.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C.. *Português: linguagens*, 5. ed. reform. São Paulo: Atual, v. 3, 2009.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C.. *Português: linguagens*, 5. ed. reform. São Paulo: Atual, v. 4, 2009.

COX, M. I. P. . *Os tempos do texto na sala de aula*. Polifonia (UFMT), Cuiabá, v. 08, p. 113-128, 2004.

COSTA, J. C. . *A Relevância da Pragmática na Pragmática da Relevância*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1. 137 p.

CUNHA, A. L. ; FERRAZ, A. P.. Expressões idiomáticas na sala de aula de língua materna: o tratamento dessas unidades lexicais no livro didático. In: Ieda Maria Alves, Ana Maria Ribeiro de Jesus, Luciana Pissolato de Oliveira, Eliane Simões Pereira. (Org.). *Estudos lexicais em diferentes perspectivas*. São Paulo: FFLCH/USP, 2010, v. II, p. 70-78.

DALMASCHIO, L. *Enunciação e Sintaxe: Modos de enunciação genéricos na ocupação do lugar de objeto*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 103 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. In *Coleção Explorando o Ensino - Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Rangel, Egon de Oliveira (Coord); Rojo, Roxane Helena Rodrigues (Coord). Brasília: MEC/SEB, v. 19, 2010, p. 85-106.

DELL'ISOLA, R. L. P. *O sentido das palavras na interação leitor <-> texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DELMANTO, D; CASTRO, M. da C. *Português: ideias & linguagens*, 13. ed. reform. São Paulo: Saraiva, v. 1, 2009.

DELMANTO, D; CASTRO, M. da C. *Português: ideias & linguagens*, 13. ed. reform. São Paulo: Saraiva, v. 2, 2009.

DELMANTO, D; CASTRO, M. da C. *Português: ideias & linguagens*, 13. ed. reform. São Paulo: Saraiva, v. 3, 2009.

DELMANTO, D; CASTRO, M. da C. *Português: ideias & linguagens*, 13. ed. reform. São Paulo: Saraiva, v. 4, 2009.

DIAS, L. F. Problemas e desafios na constituição do campo de estudos da transitividade verbal. In SARAIVA, Maria Elizabeth Fonseca; MARINHO, J. H. C. (org.) *Estudos da língua em uso – relações inter e intra-sentenciais*. Belo Horizonte: UFMG, p.101-122, 2005.

DILLINGER, M. *Forma e função na lingüística*. D.E.L.T.A., v.7, n.1, 1991, pp.395-407.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glais Sales. Campinas: Mercado da Letras, 2004.

FENGNING, Y. Context clues - a key of vocabulary development. *Forum*, v. 32, n. 3, p. 39-41, 1994.

FERRAZ, A. P. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, M. C. T. da C. (Org). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras das UFMG, 2006.

_____. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcila. (Orgs). *Língua portuguesa, educação e mudança*. São Paulo: Europa, 2008.

FERREIRA, A. C. F. . O Conceito de Interdiscurso na Semântica da Enunciação. In: II Seminário de Estudos em Análise do Discurso (II SEAD), 2005, Porto Alegre. *Caderno de Resumos do II Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. Porto Alegre, 2005. Disponível em <http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/interdiscurso/anaclaudiaferreira.pdf> , acesso em 10/6/2011.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 5.ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FREUD, S. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderlei (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001a.

_____. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderlei (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001b.

GRICE, P. *Meaning*. Philosophical Review. Vol. 66, nº 3, p. 377-388, 1957.

GUIMARÃES, E. R. J. Enunciação e história. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.) *História e sentido na linguagem*. Campinas, Pontes, 1989.

_____. Domínio Semântico de Determinação. A Palavra. Forma e Sentido. Campinas: Pontes/RG, 2007, v. , p. 77-96.

ILARI, R. et al. Considerações sobre a Posição dos Advérbios. In: A. T. Castilho, (org.), *Gramática do Português Falado –Vol.I: A ordem*, 2002.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KRIEGER, M. G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, Vol. III. São Paulo: Humanitas, 2007, p. 295-309.

KRISTEVA, J. *Introdução à Semanálise*. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva: 1974.

LAKOFF G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coord. da tradução: Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

LAUSBERG, H. *Manual de Retórica Literária*. Madrid: Gredos, 1966.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACEDO, L de. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. In: *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Fundamentação teórico-metodológica/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira*. – Brasília: O instituto, 2009.

MAINGUENEAU, D. Le discours littéraire contre la littérature en soi. In: MARI, H. et al. (org.) *Análise do discurso em perspectiva*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

_____. *Arqueologia e análise do discurso*. Cenas da enunciação. Trad. e org. Sírio Possenti; Maria Cecília P. de Souza-e-Silva. Curitiba: Criar, 2006a.

_____. O quadro genérico. In: _____. *Discurso Literário*. Tradução: Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006b. p. 229- 246.

MARK, V. *As impublicáveis pérolas da propaganda*. Agora publicadas. São Paulo: Panda Books, 2007.

MELO, C. T. *Sinonímia: uma perspectiva pragmático-discursiva*. In: 30 Anos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006, Recife. 30 Anos do PPGL, 2006.

MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum – Português*. Anos finais do Ensino fundamental e Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: 2007.

MUNIZ, K. da S. *PIADAS: Conceituação, Constituição e Práticas – um estudo de um gênero*. 2004. Dissertação (mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2004.

NATALE, V. L. *O campo semântico do riso*. São Paulo: 1999. 406p. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. Destruição e construção do sentido: um estudo da ironia. *Web Revista Discursividade - Estudos Linguísticos*. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul, edição nº 09, p. 1-42, jan/maio. 2012. Disponível em <http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/09/Arquivos/eniorlandi.pdf> , acesso em 23 fev. 2012.

OTTONI, M. A. R. . Análise de discurso crítica das relações de gênero no humor. In: MAGALHÃES, J. S. de; TRAVALIA, L.C.. (Org.). *Múltiplas perspectivas em Lingüística*. Uberlândia: EDUFU, 2008.

POSSENTI, S. *Os Humores da Língua: Análise Lingüística de Piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. *O humor e a língua*. Revista Ciência Hoje, v. 30, n. 176, p. 72-74, out. 2001.

_____. Notas sobre a noção de acontecimento. In: FERNANDES, A. F. (Org.). et. al. *Sujeito, identidade e memória*. Uberlândia: EDUFU, 2004. p.17-25.

RASKIN, V. *Semantic Mechanisms of humor*. R. P. Company. Holland, 1985.

RAMOS, P. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. Tese (Doutorado em Letras. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa): Faculdade de Filosofia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. 424 f.

RAZZINI, M. P. G. A. *Antologia Nacional e a ascensão do Português no currículo da escola secundária brasileira*. Educação em Revista (UFMG), Belo Horizonte, v. 35, p. 59-71, 2002.

RICHARDS, J. *The role of vocabulary teaching*. TESOL Quaterly, v. 10, n. 1, p. 77-89, 1976.

ROSA, F. G. M. G. ; ODDONE, Nanci . *Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca*. Ciência da Informação, v. 35, p. 183-193, 2006.

SANDMANN, A. J. *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*. Curitiba: Scientia et Labor / São Paulo: Ícone, 1989.

_____. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1991a.

_____. *Competência lexical: Produtividade, restrições e bloqueio*. Paraná: UFPR, 1991b.

SILVA, A. S. *A Linguística Cognitiva: Uma breve introdução a um novo paradigma em lingüística*. Revista Portuguesa de Humanidades, vol. I. Braga: Faculdade de Filosofia da UCP, 1997.

_____. *O mundo dos sentidos em português: polissemia, semântica e cognição*. Coimbra: Almedina, 2006.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: *Língua Portuguesa: História, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, p. 53-60.

SOUZA, D. S. G. ; ARÃO, L. A. . *A contribuição da Lingüística no Ensino da Língua Portuguesa no Brasil*. revista Babilonia Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução^{JCR}, v. 6/7, p. 67-78, 2009.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: *Les Interactions Lecture-Écriture*: 155-173. Suíça: Peter Lang. 1993.

ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.

VERMEER, A. *Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input*. Applied Psycholinguistics, v. 22, p. 217-234, 2001.

XATARA, C. M. ; SOUZA, V. C. ; MORAES, A. C. . *A aquisição do vocabulário básico e a competência lexical*. Caderno Seminal Digital (Rio de Janeiro), v. 10, p. 19-28, 2008.

ⁱ Disponível em <<http://www.dnit.gov.br/rodovias/operacoes-rodoviaras/placas-de-sinalizacao>>, acesso em 9 abril 2013.

ⁱⁱ Disponível em <<http://www.dnit.gov.br/rodovias/operacoes-rodoviaras/placas-de-sinalizacao>>, acesso em 9 abril 2013.