



## HUMOR, LÉXICO E DISCURSO NO ENSINO DO PORTUGUÊS

Data de recebimento: 15/05/2017

Aceite: 03/07/2017

Geraldo José Rodrigues LISKA<sup>1</sup>

**Resumo:** Na sala de aula de língua portuguesa (níveis Fundamental e Médio), ainda é comum a análise gramatical das palavras por meio de sua configuração morfológica e/ou função sintática. O corpus deste trabalho é constituído de textos que podem ser trabalhados em sala de aula, em função de sua materialidade histórica e do seu acontecimento enunciativo, que o remeterão a outros textos por meio do interdiscurso e intertextualidade, provocando o desvio/ a produção de sentido entre as palavras. Espera-se este trabalho contribua para a reflexão da importância da utilização dos textos humorísticos para o desenvolvimento da competência discursiva, lexical e leitora, ao observar fenômenos estritamente linguísticos, como o jogo de formas e 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.

**Palavras-chave:** Ensino do português. Humor. Enunciação. Efeitos de sentido.

**Abstract:** In the Portuguese language classroom (Elementary and High Schools), it is still common the grammatical analysis of words by means of their morphological configuration and / or syntactic function. The corpus of this work consists of texts that can be worked in the classroom, due to its historical materiality and its enunciative event, which will refer to other texts through interdiscourse and intertextuality, causing the deviation / production of meaning Between words. This work is expected to contribute to the reflection of the importance of the use of humorous texts for the development of discursive, lexical and reading competence, by observing strictly linguistic phenomena such as the play of forms and meanings in the relationship between words and the world, Result of the specific intentionality of creating texts, as in any discourse, which creates the polysemic chain in the words used.

**Keywords:** Teaching of Portuguese. Humor. Utterance. Meaning effects.

### 1. Introdução

Na sala de aula de língua portuguesa (níveis Fundamental e Médio), ainda 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 (LISKA, 2013).

---

<sup>1</sup> Doutorando em Estudos Linguísticos (Área: Linguística Aplicada. Linha: Ensino do Português) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Secretário Executivo da Universidade Federal de Alfenas. [geraldo.liska@unifal-mg.edu.br](mailto:geraldo.liska@unifal-mg.edu.br).



É comum vermos o foco apenas na estrutura da palavra, por meio de nomeações e classificações, com atividades sobre circular substantivos, verbos e adjetivos de um texto, por exemplo, ou então sobre destacar afixos e radicais de uma lista de palavras e classificar as derivações em prefixais ou sufixais conforme os afixos destacados. Nesses casos, não se ressalta o valor cultural, metafórico, que uma palavra pode carregar e é deixado de lado o comportamento sintático-semântico entre as palavras em relação, isso para encaixá-las em determinada classe somente pela sua estrutura.

No entanto, para se falar de significação, não há como analisar termos isolados, fora de um texto, de um contexto. Conforme Fregonezi (1994), a linguagem deixa de ser analisada nos limites do enunciado para englobar fatores relacionados à enunciação. Logo, o ensino da palavra (que trataremos neste trabalho como “ensino do léxico”) não pode ser visto como um repositório onde se despejam palavras novas para o aprendiz. Deve-se conscientizar o aluno dos traços intra e interlinguísticos, semânticos e pragmáticos, que permeiam o funcionamento da língua e atribuem ou desconstruem o significado das ‘coisas’ no mundo, seja de quando se trata do que é novo, do que se está ou esteve em uso. Esses fatores são importantes para a concepção do léxico como a base funcional em que se estrutura a língua.

Até 1996, o ensino do português se encaixava “num período em que ensinar gramática era algo obsoleto e inoperante” (SOUZA; ARÃO, 2009). 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)

Refletiram também 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 condições 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 linguístico, para que, conseqüentemente, esse domínio linguístico contribua para a sua formação como cidadão. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua, em especial às variedades cultas e aos gêneros do discurso do domínio público, que as 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 práticas discursivas, pois elas não se manifestam por meio de modelos “prontos”, antecipados, e sim exigem esforço cognitivo e interação social para que a comunicação se estabeleça. Logo, 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”, conforme a proposta curricular para o ensino de português nos Ensinos Fundamental (anos finais) e Médio, o “Conteúdo Básico Comum” (MINAS GERAIS, 2007, p. 110).

Remetemos novamente aos “Parâmetros Curriculares Nacionais – Português” para o Ensino Médio, para afirmar que no texto existe um jogo de interação 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, 2000, 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, segundo Fregonezi (in 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 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. Pressupostos teóricos

Os estudos linguísticos possibilitaram a criação de referenciais teóricos e metodológicos para o ensino do português, que se opõem ao ensino tradicional de língua materna baseado na memorização de regras gramaticais. Em suas bases epistemológicas, defende que o ser humano deve ser capaz de “refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem” (SILVA, 2010, p. 955), fruto de um trabalho epilinguístico e metalinguístico.

Nesses estudos, os fatos e os fenômenos da linguagem criaram uma nova concepção de língua, conforme Magda Soares (1998), que vê a língua como “enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (p. 59).

Os elementos linguísticos e não linguísticos que se integram no discurso são responsáveis pela sua significação. Sendo assim, é por meio da relação entre os níveis lógico-cognitivo, linguístico e contextual que se produzirá o sentido (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1981). O ensino de português, então, deve abordar e observar tanto as relações intralinguísticas, como a coesão e a coerência textuais, como as extralinguísticas, analisando o texto no contexto que o produziu. Essa abordagem e observação sociocomunicativa, semântica e formal, no conjunto, deve “buscar o desvendamento dessa tessitura particular que envolve diferentes elementos e produz *efeitos de sentidos*: são os procedimentos de argumentação que unificam o sentido e apontam para os vários sentidos criados no texto” (GREGOLIN, 1993, p. 25).

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. 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. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1990).



Além disso, 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.

A memória episódica é construída quando lemos ou ouvimos um texto, por meio de 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 (KOCH, 2003)

Além de caminhar por uma rede semântica de associações para o sentido de um enunciado, deve-se levar em conta o acontecimento deste, uma vez que o acontecimento enunciativo passa por um domínio histórico que faz funcionar a língua (DALMASCHIO, 2008). 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, p. 119).

A maioria dos textos humorísticos, por exemplo, só serão compreendidos se o leitor/ouvinte perceber o acontecimento no qual esse discurso foi produzido. Por exemplo, Possenti (2004) cita caso do feminismo, sobre o qual algum manifesto ou congresso pode ser um grande acontecimento discursivo, em torno do qual se organiza um arquivo (tudo o que se passa a dizer – ou se pode recuperar de datas anteriores – em revistas, jornais, simpósios, livros, entrevistas, etc.) No entanto, concomitantemente, surge, por exemplo, 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. Além disso, todos esses acontecimentos permitem, por sua vez, a construção do humor, por meio de piadas ou charges sobre o assunto.

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, na interação comunicativa, os enunciados evocam outros enunciados, num processo de interdiscurso e intertextualidade. Isso, inclusive, é a condição de sobrevivência deles. Conforme Guimarães (1989, p. 74), “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”.

Para exemplificar, apresentamos o seguinte texto:

Figura 1: (1) Fátima abandona Bonner e vai fazer programa.



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

Nesse texto, 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 fim de ocasionar a metáfora na enunciação e provocar o riso.

Em relação à intencionalidade discursiva, remetemos ao termo *voluntas* (LAUSBERG, 1966), que trata da significação intencional das 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.

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).

Todo esse processo é necessário para que possamos entender as contradições semânticas intencionais apresentadas em um texto humorístico por um mesmo item lexical.

Não podemos, então, deixar de lado a importância do processo discursivo, das condições de produção, do momento enunciativo, que também interferirão no efeito de sentido para a interpretação da mensagem, como as condições de produção, a materialidade histórica e o momento da enunciação. Temos outro exemplo:

(2) Bin Laden, aqui tem mais duas torres. (Figura 2)

Para que (2) 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’. Essas são as condições para que o processo de significação desse enunciado específico inicie.

Figura 2: (2) Bin Laden, aqui tem mais duas torres



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

### 3. Léxico, texto e discurso no ensino de português

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 sentidos, 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:

Além dos problemas de referência 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 sentido 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.

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” (BAKHTIN, 1992, p. 279).

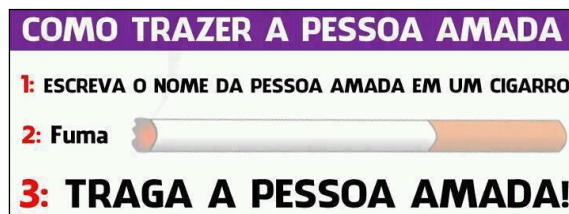
Pode-se afirmar que os gêneros textuais são estáveis e instáveis. A estabilidade, de força centrípeta, dá-se pela consolidação de determinada situação comunicativa, fixando características linguísticas, textuais e sociais que se tornarão próprias dessa situação. De outro lado, a instabilidade, de força 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 3: (3) Simpatia para prender a pessoa amada



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

Figura 4: (4) Traga a pessoa amada





Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/-xleROrv90A4/T9-5aNWOCSE/AAAAAAAAAAhA/7ag1Meo89es/s640/trazer+a+peessoa+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 sentidos 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 Schnevly (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; SCHNEWLY, 2004, p. 44). Ainda seguindo as ideias de Bakhtin, Dolz e Schnevly 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).



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 sentido se constrói, por exemplo, o sentido 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 5: Níquel Náusea



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 ‘árvredisperança’, 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 6: Chico Bento



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 hipergênero<sup>2</sup>. 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 sandálias<sup>3</sup> 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 chamar a atenção do público, embora o humor não seja a finalidade específica da publicidade, assim como na imagem deste outdoor:

Figura 7: Outdoor



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

<sup>2</sup> 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).

<sup>3</sup> Canal “havaianasoficial’schannel”, disponível em <http://www.youtube.com/user/havaianasoficial?feature=watch>, acesso em 12 dez. 2016.



Nessa figura, é possível uma decodificação simultânea de dois sentidos 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 2010<sup>4</sup>; 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:

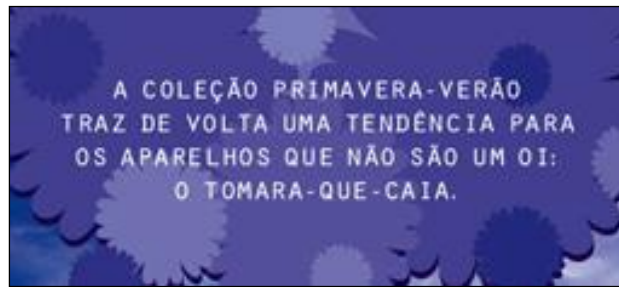
Figura 8



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

Figura 9

<sup>4</sup> Disponível em <http://noticias.uol.com.br/internacional/eventos/mineiros-no-chile/index.htm>, acesso em 12 nov. 2016.



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*<sup>5</sup> e do livro originado dessa página, “As impubliáveis pérolas da propaganda. Agora publicadas” (MARK, 2007), que, segundo a política de elaboração dos anúncios publicitários, valorizam a criatividade. 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 10



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

<sup>5</sup> Disponível em <http://www.desencannes.com.br/>, acesso em 20 dez 2012.



‘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).

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.

#### 4. Considerações finais

Apresentamos aqui como as palavras podem ser estudadas na sala de aula por meio do humor, o que não é uma tarefa comum nos livros didáticos de português. Implicam-se dois motivos para que a combinação humor e estudo da palavra pouco seja encontrada nessas obras.

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.





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. Mesmo quando há atividades que envolvem humor e léxico, elas se distribuem de maneira aleatória nos volumes.

Acreditamos na utilização dos textos humorísticos para o desenvolvimento da competência discursiva, lexical e leitora, ao observar fenômenos estritamente linguísticos, como o jogo de formas e 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 este trabalho contribua para a reflexão da importância do léxico, em especial a seleção lexical, para a construção do sentido 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 utilizadas.

### Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BEAUGRANDE, Robert de & DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. Londres, New York: Longman, 1981.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Coleção Pesquisas, Editora da Unicamp, 1995.

BRASIL. 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, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.



\_\_\_\_\_. **Decreto lei nº 91.542 de 19 de agosto de 1985.**

COX, M. I. P. **Os tempos do texto na sala de aula.** Polifonia (UFMT), Cuiabá, v. 08, p. 113-128, 2004.

DALMASCHIO, Luciani. **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.

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.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Glais Sales. Campinas: Mercado da Letras, 2004.

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.

FREGONEZI, D. E. . A formação permanente do professor de língua portuguesa. In: **Seminário do Gel- Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo**, 1994, São Paulo. XXIII Anais de Seminários do GEL. São Paulo/SP : Editora da Univ. de São Paulo, 1994. p. 705-711.

GREGOLIN, M. R. F. V. . **Linguística Textual e Ensino de Língua:** Construindo A Textualidade Na Escola.. REVISTA ALFA, v. 37, p. 23-32, 1993.

GREGOLIN, Maria do Rosário F. V.; LEONEL, Maria Célia M. **O que quer o que pode esta língua?** Araraquara: FCL – Unesp, 1997.

GUIMARÃES, E. R. J. . **Domínio Semântico de Determinação.** A Palavra. Forma e Sentido. Campinas: Pontes/RG, 2007, v. , p. 77-96.

\_\_\_\_\_. Enunciação e história. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.) **História e sentido na linguagem.** Campinas, Pontes, 1989.

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

LAKOFF George. JOHNSON, Mark. **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.

LISKA, G. J. R. **O humor da palavra e o desenvolvimento da competência lexical**: análise de livros didáticos de português dos anos finais do ensino fundamental. Belo Horizonte: UFMG, 2013. 201 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MAINGUENEAU, D. **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.

\_\_\_\_\_. Le discours littéraire contre la littérature en soi. In: MARI, H. et al. (org.) **Análise do discurso em perspectiva**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

MARK, Victor. **As impublicáveis pérolas da propaganda**. Agora publicadas. São Paulo: Panda Books, 2007.

MELO, Cinthya Torres . **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. **Currículo Básico Comum** – Português. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Minas Gerais: SEE, 2007.

POSSENTI, S. Notas sobre a noção de acontecimento. In: FERNANDES, A. F. (Org.). et. al. **Sujeito, identidade e memória**. Uberlândia: EDUFU, 2004. p.17-25.

\_\_\_\_\_. **Os Humores da Língua**: Análises Lingüísticas de Piadas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogenétiques. In: **Les Interactions Lecture-Écriture**: 155-173. Suíça: Peter Lang. 1993.

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.

\_\_\_\_\_. SILVA, A. S. **O mundo dos sentidos em português**: polissemia, semântica e cognição. Coimbra: Almedina, 2006.

SILVA, Noadia Iris da. . **Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística**: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso), v. 01, p. 932-949, 2010.



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**, v. 6/7, p. 67-78, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.