



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Claudia Moura da Rocha


**O humor verbal e o livro didático de Língua Portuguesa:
uma análise do aproveitamento didático do humor**

Rio de Janeiro

2013

Claudia Moura da Rocha

**O humor verbal e o livro didático de Língua Portuguesa:
uma análise do aproveitamento didático do humor**



Tese apresentada, como requisito para
obtenção do título de Doutor, ao Programa
de Pós-Graduação em Letras da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Darcilia Marindir P. Simões

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

R672	<p>Rocha, Claudia Moura da. O humor verbal e o livro didático de língua portuguesa: uma análise do aproveitamento didático do humor / Claudia Moura da Rocha. – 2013. 381f.: il.</p> <p>Orientadora: Darcília Marindir Pinto Simões. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Humorismo na educação – Teses. 3. Livros didáticos – Teses. 4. Comunicação escrita – Teses. 5. Semântica - Teses. 6. Semiótica. - Teses. 7. Pragmática – Teses. 8. Coesão (Linguística) – Teses. 9. Coerência (Linguística) – Teses. 10. Análise do discurso – Teses. I. Simões, Darcília. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 806.90(07)</p>
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Claudia Moura da Rocha

**O humor verbal e o livro didático de Língua Portuguesa:
uma análise do aproveitamento didático do humor**

Tese apresentada, como requisito para
obtenção do título de Doutor, ao Programa
de Pós-Graduação em Letras, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 27 de março de 2013.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Darcilia Marindir P. Simões (Orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dr. Claudio Cezar Henriques
Instituto de Letras da UERJ

Prof^a. Dra. Vania Lúcia Rodrigues Dutra
Instituto de Letras da UERJ

Prof^a. Dra. Arlete Parrilha Sendra
UENF

Prof^a. Dra. Rosane Santos Mauro Monnerat
UFF

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a meus pais (*in memoriam*), que sempre me incentivaram a estudar, por acreditarem que isso me tornaria um ser humano melhor, e à minha irmã, com quem divido o amor pelas Letras.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque sem Ele eu nada teria ou seria.

A meus pais, pelo amor, exemplo e dedicação com que me conduziram.

À minha irmã, pelo amor, carinho e apoio incondicionais.

Aos amigos professores, pelas sugestões e lembranças que tanto enriqueceram esta tese.

À minha orientadora, Darcilia Simões, pelo exemplo profissional e pela amizade ao longo da minha caminhada acadêmica.

À Biblioteca do Livro Didático (USP), pela disponibilização de seu acervo.

É melhor ser alegre que ser triste
A alegria é a melhor coisa que existe
É assim como a luz no coração

Vinicius de Moraes e Baden Powell

O humor, numa concepção mais exigente, não é apenas a arte de fazer rir. Isso é comicidade, ou qualquer outro nome que se escolha. Na verdade, humor é uma análise crítica do homem e da vida. Uma análise desmistificadora, reveladora, cáustica. Humor é uma forma de tirar a roupa da mentira, e o seu êxito está na alegria que ele provoca pela descoberta inesperada da verdade.

Ziraldó

RESUMO

ROCHA, Claudia Moura da. *O humor verbal e o livro didático de Língua Portuguesa: uma análise do aproveitamento didático do humor*. 2013. 381f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Esta tese de doutorado desenvolve considerações a respeito do humor verbal e o seu aproveitamento pedagógico em livros didáticos de Língua Portuguesa. Nosso interesse foi examinar o humor verbal e os mecanismos linguísticos que o provocam, para verificar de que forma foram abordados pelos livros didáticos. Antes de proceder à análise, fizemos breve exposição das principais teorias que estudaram o humor verbal (aquele provocado pelos recursos que a língua oferece). Tratamos também da relevância da escolha das palavras para o texto de humor. Abordamos como os aspectos semânticos (polissemia, homonímia, paronímia, sinonímia, antonímia), semióticos (o papel da iconicidade lexical e da linguístico-gramatical) e pragmáticos (pressupostos, inferências, entre outros) podem contribuir para a construção do(s) sentido(s) do texto humorístico. Como os fenômenos linguísticos não ocorrem isoladamente, uma vez que só se materializam em textos, examinamos em especial os gêneros de humor; os aspectos da textualidade (em especial, a coesão e a coerência) e a relação entre a leitura e o humor (como o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura do texto de humor podem ser aplicadas a textos de natureza não humorística). Realizamos breve retrospecto da história do livro didático no Brasil para compreender de que maneira o texto de humor foi sendo incorporado a esse material didático. Analisamos nosso corpus, procurando observar como os textos humorísticos foram abordados: em sua condição de gêneros textuais ou apenas com o propósito de exemplificar ou servir de pretexto para o ensino de algum conteúdo de cunho gramatical; se o humor verbal foi aproveitado e de que forma ocorreu essa abordagem (se a expressividade dos recursos linguísticos foi salientada). O humor verbal oferece rico material sobre a língua portuguesa e pode enriquecer as aulas de língua materna, o que vem a confirmar a relevância da presente pesquisa.

Palavras-chave: Humor Verbal. Ensino. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This doctoral thesis develops considerations about the verbal humor and its use in educational Portuguese Language textbooks. The aim of this work is to examine the verbal humor and the linguistic mechanisms that cause it in order to verify how they were approached by these textbooks. Before this analysis, a brief exposition of the main theories based on the verbal humor (the one caused by the resources that language offers) is made. The relevance of the choice of the words for the humor text is also treated in this research. It approaches how the semantic (polysemy, homonymy, paronymy, synonymy, antonymy), semiotics (the role of the lexical and the linguistic-grammatical iconicity) and pragmatic aspects (presuppositions, inferences etc.) can contribute to build sense in humorous texts. As the linguistic phenomena do not occur in isolation, once they only materialize in texts, genres of humor, aspects of textuality (in particular, cohesion and coherence) and the relationship between reading and humor (such as the development of skills and competences of humorous texts reading can be applied to non-humorous texts). A brief review of the history of textbooks in Brazil is conducted in order to understand how the text of humor has being incorporated to this kind of pedagogical material. This research, through the *corpus*, seeks to observe how humorous texts are approached in textbooks: as textual genres or just for the purpose of exemplifying or as a pretext to teach grammatical content; if the verbal humor is used and how this approach occurs (if the expressiveness of the language resources is emphasized). The verbal humor offers rich material of the Portuguese language and it can improve this language teaching, which confirms the relevance of the present research.

Keywords: Verbal Humor. Teaching. Portuguese Language.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	O HUMOR VERBAL	16
1.1	Os estudos sobre o humor verbal	19
1.2	A importância da palavra para o humor	34
2	ASPECTOS SEMÂNTICOS, SEMIÓTICOS E PRAGMÁTICOS E SUA RELAÇÃO COM O HUMOR	45
2.1	Aspectos semânticos	45
2.1.1	<u>Polissemia</u>	47
2.1.2	<u>Homonímia</u>	50
2.1.3	<u>Paronímia</u>	54
2.1.4	<u>Sinonímia</u>	56
2.1.5	<u>Antonímia</u>	60
2.2	Aspectos semióticos	62
2.3	Aspectos pragmáticos	66
3	O TEXTO DE HUMOR	79
3.1	Gêneros textuais de humor	79
3.1.1	<u>Gêneros textuais: definição</u>	81
3.1.2	<u>Gêneros: composição, conteúdo e estilo</u>	83
3.1.3	<u>Intertextualidade intergêneros</u>	84
3.1.4	<u>Gêneros textuais e iconicidade</u>	90
3.1.5	<u>Gêneros textuais e humor: a presença da iconicidade</u>	95
3.1.6	<u>Gêneros de humor e tipos textuais</u>	107
3.1.7	<u>A importância dos gêneros para o ensino</u>	109
3.2	Os aspectos da textualidade e o texto de humor	112

3.2.1	<u>Texto e textualidade</u>	112
3.2.2	<u>Humor e textualidade</u>	114
3.2.2.1	Humor e coesão	125
3.2.2.2	Humor e coerência	133
3.3	A leitura e o texto de humor	143
4	A PRESENÇA DO TEXTO DE HUMOR NOS LIVROS DIDÁTICOS...	152
4.1	Breve retrospecto do livro didático no Brasil	152
4.2	Os gêneros textuais nos livros didáticos	169
4.3	Os gêneros textuais de humor nos livros didáticos: ontem e hoje	176
5	ANÁLISE DO CÓRPUS	190
5.1	Principais gêneros textuais encontrados	191
5.1.1	<u>Capítulos específicos de humor</u>	203
5.2	Questões formuladas pelos autores	206
5.2.1	<u>O texto de humor como pretexto</u>	207
5.2.2	<u>A exploração do humor verbal</u>	216
5.2.3	<u>A exploração das características do gênero textual</u>	246
5.2.4	<u>A causa do humor ou o objetivo do texto</u>	259
5.2.5	<u>Interpretação e compreensão do texto</u>	276
5.3	O texto de humor empregado como exemplificação	286
5.4	Produção de texto	296
5.5	Cumprimento dos objetivos propostos pelos livros didáticos	344
6	CONCLUSÃO	347
	REFERÊNCIAS	357
	ANEXO A - Assalto	369

ANEXO B - A estranha passageira	371
ANEXO C - Da utilidade dos animais	372
ANEXO D - Comunicação	374
ANEXO E - Futebol de rua	376
ANEXO F - Duplo assalto	378
ANEXO G - A bola	379
ANEXO H – Lista de livros didáticos consultados	380

INTRODUÇÃO

Observando atentamente os livros didáticos que a cada ano são oferecidos à avaliação dos professores das redes públicas de ensino, é possível constatar a presença, cada vez mais expressiva, de textos de humor dos mais variados gêneros textuais (da tirinha à crônica humorística, passando pela piada) e, até mesmo, de capítulos dedicados ao assunto. É óbvio que tal presença não é um fenômeno recente, mas, sob a influência dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), ela se consolidou no cenário do ensino de Língua Portuguesa.

Em vista da ocorrência cada vez mais frequente de textos humorísticos nos livros didáticos, sentimo-nos impelidos a estudar o humor e, em especial, o humor verbal, aquele provocado pelos recursos que o próprio código linguístico nos oferece, que pode ser encontrado nesses textos. Nosso objetivo foi verificar de que modo o humor verbal encontrado nos gêneros textuais de humor vem sendo trabalhado pelos livros didáticos. Pretendemos responder a algumas indagações:

1. Os livros, ao apresentarem textos de humor, abordam o humor verbal?
2. Em caso afirmativo, de que maneira é feita essa abordagem?
3. Qual a natureza dos recursos explorados (semântica, morfológica, sintática, fonológica)?
4. O texto de humor é empregado como um pretexto para ensinar conhecimentos de ordem gramatical ou para exemplificá-los?
5. O texto de humor é abordado em sua condição de gênero textual?

Outra razão que nos serviu de estímulo foi o fato de que o humor provocado linguisticamente oferece farto material sobre a língua portuguesa e pode ser explorado didaticamente. Se os alunos demonstram desinteresse pelo estudo da língua, o humor poderia ser um chamariz, uma estratégia para captar sua atenção.

Esta tese também se justifica uma vez que o humor verbal se vale de recursos oferecidos pela língua (*polissemia, homonímia, paronímia, ambiguidade de referência* ou *de segmentação*, por exemplo) para atingir o propósito de causar o riso. Em outros termos, o humor verbal constitui-se como um excelente material para enriquecer o ensino de Língua Portuguesa.

Os alunos se queixam reiteradas vezes de um ensino de língua descontextualizado e distanciado da vida cotidiana. O aproveitamento do texto humorístico é prova cabal de que a língua está em todo lugar, em toda parte, já que o humor verbal é o emprego dos recursos oferecidos pela própria língua com o intuito de fazer rir. O humor verbal se apropria dos recursos linguístico-expressivos que o próprio idioma torna disponíveis ao falante.

Em pesquisas anteriores, já nos ocupamos do humor verbal. Em monografia intitulada *Sai de Baixo: uma experiência de desautomatização da linguagem* (ROCHA, 1996), nos detivemos na desconstrução da linguagem empreendida por redatores de um conhecido programa humorístico de televisão da época, o “Sai de Baixo” (Rede Globo: 1996-2002). Nossa pesquisa de mestrado, *Aprender só...rindo: aulas de português com alegria* (ROCHA, 2005), concentrou-se no aproveitamento didático do material linguístico propiciado pelos programas humorísticos da televisão.

Desta feita, nosso interesse foi estudar o humor verbal e os mecanismos linguísticos (de natureza semântica, morfológica, sintática, fonológica, entre outros) que o constituem/provocam, para verificar como essa potencialidade expressiva é aproveitada didaticamente. Interessou-nos sobretudo como tais recursos provocam o riso e de que maneira as palavras e expressões auxiliam na construção do percurso de sentido do texto. Dessa forma, foi necessário analisar a iconicidade nos planos lexical e linguístico-gramatical que, ao longo do texto, vai guiando o leitor na (re)construção do(s) seu(s) sentido(s). Em outras palavras, pretendemos, nesta tese, abordar o potencial icônico do léxico e o emprego estratégico das informações linguístico-gramaticais para a produção e o reconhecimento dos efeitos de sentido presentes no texto (SIMÕES, 2009).

Abordamos a seleção vocabular, fundamental na construção do texto de humor (nele nada é aleatório, ao acaso, muito menos a escolha das palavras). No caso do texto de humor, e de tantos outros gêneros textuais que tiram proveito da seleção vocabular e dos efeitos produzidos pelos recursos linguísticos empregados, essas palavras e esses recursos funcionam à maneira de *âncoras textuais* (SIMÕES, 1997) ou *pistas de decifração* (FERRARA, 1986), ou ainda *senhas* (FIDALGO, 2004) que o leitor vai seguindo como uma trilha, em busca do sentido. Os vocábulos, como ícones ou índices, orientam e, em muitos casos, desorientam o leitor (SIMÕES, 2007, p. 46), no percurso da construção do(s) sentido(s). No caso específico do texto de humor, essa desorientação é proposital. Ela se configura principalmente por meio da ambiguidade, fenômeno recorrente nesse gênero textual. O que seria um defeito gravíssimo em um texto informativo, de caráter referencial, em um texto de humor é considerado um recurso linguístico-expressivo. Na superfície textual, palavras, expressões, recursos que a

própria língua oferece vão ajudando o leitor a construir um sentido (ou mais de um) para o texto. Em decorrência disso, buscamos verificar se os livros didáticos de Língua Portuguesa, em seu aproveitamento do texto de humor, têm trabalhado as potencialidades resultantes do emprego intencional da seleção vocabular e dos recursos linguísticos disponíveis.

Portanto, empregamos, em nossa pesquisa, as contribuições da Teoria Semiótica de Peirce (2005) e da Teoria da Iconicidade Verbal de Simões (2004a; 2004b; 2009). Recorremos também à Semântica e à Pragmática, que nos auxiliarão a entender como o humor verbal é construído.

Como nenhum fenômeno linguístico ocorre isoladamente, ele, ao contrário, só se materializa em textos, sentimos necessidade de estudar os gêneros textuais, em especial os de humor, suas características e como os aspectos da textualidade nos ajudam a compreender o texto humorístico. Abordamos também como os textos humorísticos foram sendo incorporados pelos livros didáticos brasileiros, prática pouco frequente quando tais obras surgiram.

Outra razão que nos levou a estudar o texto humorístico, além do humor verbal que nele se concretiza, é a possibilidade de desenvolvermos habilidades e competências de leitura dos alunos. Interessou-nos a possibilidade de analisar um tipo de texto (o de humor) que, para ser compreendido pelo aluno, necessita de que ele reúna competências de leitura que também podem auxiliá-lo a ler outros textos que não sejam humorísticos. O texto de humor é plurissignificativo, aproximando-se assim do texto literário. Podemos dizer que as habilidades e competências requeridas para a leitura de um auxiliarão na leitura do outro. As recentes avaliações SAEB/*Prova Brasil*, por exemplo, têm procurado verificar as competências de leitura do alunado brasileiro e entre elas estão as de identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados, reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da escolha de uma determinada palavra ou expressão ou da exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos. Portanto, reconhecer o humor, a ironia e os usos expressivos da língua portuguesa para causar o riso são competências valorizadas, o que só confirma a relevância do aproveitamento didático do texto de humor.

Outro fator que justifica o estudo do texto de humor nos livros didáticos é o nível de abrangência alcançado por essas obras. Distribuídos pelo Governo Federal, estão presentes na maioria das escolas e, muitas vezes, são o único material escrito a que alunos e professores têm acesso.

Acreditamos que esta tese se justifique devido à necessidade de produção de mais pesquisas sobre o tema *humor, livro didático e língua portuguesa*. É necessário estudar a

presença do humor nas obras didáticas (fenômeno que, como veremos, não é recente) e como sua abordagem vem sendo realizada, o que contribuirá não só para o ensino de Língua Portuguesa como também para a preservação da história dos livros didáticos.

Nosso intento foi realizar uma pesquisa de cunho descritivo-explicativo, de caráter sincrônico na discussão do exemplário, tendo em vista que procedemos a uma análise documental de livros didáticos de Língua Portuguesa, com o objetivo de descrever e explicar como o humor verbal é abordado pelos autores de livros didáticos de Língua Portuguesa. Nossa fonte documental foram os livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático 2011 (PNLD) — segundo segmento do Ensino Fundamental — às escolas públicas, que atinge um número considerável de escolas e também endossa a relevância da pesquisa. Foram analisadas dez coleções didáticas de Língua Portuguesa, que listamos a seguir:

- 1) BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina S. *Diálogo: língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2009.
- 2) BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Tudo é linguagem: língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009.
- 3) CAMPOS, Elizabeth; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Sílvia Letícia de. *Viva portugueses: língua portuguesa*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.
- 4) CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 5 ed. São Paulo: Atual, 2009.
- 5) DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. *Português: ideias & linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- 6) FERREIRA, Givan; CORDEIRO, Isabel Cristina; KASTER, Maria Aparecida Almeida; MARQUES, Mary. *Trabalhando com a linguagem*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2009.
- 7) OLIVEIRA, Gabriela Rodella de; RODRIGUES, Flávio Nigro; CAMPOS, João Rocha. *Português: a arte da palavra*. São Paulo: Editora AJS Ltda, 2009.
- 8) SETTE, Maria das Graças; PAULINO, Maria Angela; STARLING, Rozário. *Para ler o mundo: língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2009.
- 9) TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano. *Projeto Radix: português*. São Paulo: Scipione, 2009.
- 10) TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas; ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. *A aventura da linguagem*. Belo

Horizonte: Dimensão, 2009.

A presente tese está subdividida em seis capítulos. No primeiro, tratamos do humor verbal, dando especial atenção às teorias que o estudaram, e da relevância da seleção lexical para a construção do humor.

O segundo capítulo foi dedicado aos aspectos semânticos, semióticos e pragmáticos e sua contribuição para a construção do sentido do texto de humor. Pelo viés semiótico, abordamos como os recursos não linguísticos são aproveitados na produção do texto de humor.

No terceiro capítulo, ocupamo-nos mais especificamente do texto de humor; enfocamos os gêneros textuais humorísticos, a presença da iconicidade verbal (*diagramática, lexical, linguístico-gramatical, isotópica*) nesses gêneros e os aspectos da textualidade relacionados ao texto humorístico. Examinamos também a relação entre leitura e humor.

No quarto capítulo, antes de comentarmos a presença do texto de humor nos livros didáticos, realizamos breve retrospecto dos manuais didáticos no Brasil, procurando identificar quando o texto humorístico foi promovido a texto didático; em outros termos, quando se dá o início da exploração do texto de humor nos livros didáticos. Realizamos também uma comparação entre alguns livros antigos e atuais no tocante à presença dos textos humorísticos.

O quinto capítulo foi dedicado à análise do *cópus*. Seleccionamos tanto exemplos de questões sobre os textos, como também comentários e explicações elaborados sobre os textos. Buscamos examinar, nesse *cópus*, como o humor verbal foi abordado pelos livros didáticos; se os recursos linguísticos foram tratados como recursos expressivos nos livros didáticos; como o texto de humor e as competências e habilidades necessárias à leitura foram abordadas; qual a função do texto de humor (pretexto para estudar o assunto; exemplificação do assunto). Nosso intento foi analisar as obras didáticas, procurando comparar o que os manuais do professor estabeleciam e o que era efetivamente realizado nos livros.

No sexto e último capítulo, procuramos sistematizar as conclusões a que chegamos.

1 O HUMOR VERBAL

O humor pode ser considerado um dos fatores que distingue os seres humanos dos demais seres vivos. Apenas a humanidade seria capaz de rir. O riso, além disso, pode apresentar múltiplas funções: ser uma forma de correção social, um castigo para os maus costumes, exercendo uma função punitiva (rimos daquilo que desprezamos, como ocorria nas comédias gregas da Antiguidade); ser uma maneira de dominar o medo (como ocorreu durante a Idade Média); servir como descanso ou repouso entre duas tarefas; promover a cura de doenças (visão extremamente aceita nos dias atuais¹); ser aproveitado como um recurso retórico para convencer os ouvintes. Para uns estudiosos, o humor era associado ao pensamento não sério (não se prestando a tratar de assuntos sérios); para outros, era uma forma de revelar o indizível, de pensar o impensável, aquilo que a razão séria não permitiria alcançar. Platão, por exemplo, considerava o riso um duplo erro; condenava tanto quem ria como quem era o alvo do riso (ALBERTI, 1999; BAKHTIN, 2002; BERGSON, 2001).

Estudado desde a Antiguidade Clássica, o humor já era dividido em *cômico de ação* e *cômico de palavras*. O primeiro se refere ao riso que decorre do que é feito; o segundo, do que é dito. É o último que nos interessa e sobre o qual passaremos a falar na próxima seção.

No entanto, faz-se mister distinguir a terminologia empregada nos estudos da área. O termo *cômico* é originário das antigas representações teatrais gregas, as comédias, que apresentavam uma visão satírica da realidade. Em grego, *kômôidia* significava *canção de festa* (*ôde* = ode; *kômos* = banquete). Posteriormente foram desenvolvidos os conceitos de *cômico de caráter*, *cômico de situação* e *cômico de palavras* — que apresenta estreita relação com o que hoje denominamos *humor verbal*. Com o passar do tempo, o conceito de *cômico* se ampliou, passando a ser aplicado a qualquer atitude, mesmo não teatral, que provocasse o riso (ALMEIDA, 1999, p. 41).

O termo *humor*, atualmente associado aos fenômenos relacionados ao riso, tem sua origem na medicina. A palavra latina *humore* significava líquido. No Século III a. C., Hipócrates, grande médico da Antiguidade, distinguia quatro humores no corpo humano: a *bílis*, a *atrabílis* ou *bílis negra*, o *sangue* e a *pituíta* ou *fleuma*. No Século II d.C., Galeno,

¹ A medicina hoje analisa as relações entre o humor e a saúde física e mental.
http://www.dermatologia.net/novo/base/psiquismo/equilibrio_emocional.shtml. Acesso em 10/02/2013.

outro médico grego, acreditava que a predominância anormal de um desses humores era a causa de muitas doenças. Vale ressaltar que essa teoria foi muito contestada por diversos estudiosos. Somente no fim do Século XVI, Ben Jonson, autor dramático inglês, emprega essa teoria para caracterizar personagens teatrais: o *colérico* (temperamento irritável devido ao predomínio da bÍlis), o *atrabiliário* ou melancólico (temperamento melancólico em virtude da bÍlis negra em excesso), o *impetuoso* ou sanguíneo (temperamento vivo e otimista, decorrente do predomínio do sangue), o *fleumático* (temperamento lento e pachorrento em virtude da fleuma, do muco). O termo passa a ser associado ao cômico de tal forma, não sendo mais possível associá-lo ao herói trágico. O termo passou a indicar a excentricidade das personagens teatrais e, por extensão, dos indivíduos sociais. “Através de seu *humor* (temperamento) excêntrico, os personagens tornavam-se muitas vezes *cômicos* (enrijecidos)” (ALMEIDA, 1999, p. 42-43; MAGALHÃES, 2010, p. 13-22).

O termo *espÍrito* (do latim *spiritus*, sopro, respiração e, por extensão, sutileza, imaterialidade) era empregado durante o Século XVIII para designar o princípio do pensar em geral, a própria realidade pensante, em oposição ao objeto do pensamento, a matéria. Atualmente, no tocante ao riso, refere-se a certa sagacidade, uma vivacidade picante, uma malícia no modo de se conceber e de se expor uma ideia (ALMEIDA, 1999, p. 45).

O termo *cômico* foi empregado por Bergson (2001, p. 1-8; 22-27; 64-65; 109) para designar o que era risível no outro, fruto de um distanciamento, da falta de identificação com o outro por parte daquele que ri; segundo o autor, rimos do enrijecimento, do automatismo nem sempre consciente do alvo do riso. O riso é, segundo Bergson (2001, p. 146), uma correção, um castigo, “feito para humilhar, deve dar impressão penosa à pessoa que lhe serve de alvo. A sociedade vingam-se por meio dele das liberdades tomadas com ela.”. Como resume Almeida (1999, p. 41-42), “o enrijecimento do indivíduo é cômico, e o riso, o seu castigo”. Bergson esclarece (2001, p. 64-65):

A comicidade é esse lado da pessoa pelo qual ela se assemelha a uma coisa, aspecto dos acontecimentos humanos que, em virtude de sua rigidez de um tipo particular, imita o mecanismo puro e simples, o automatismo, enfim o movimento sem a vida. Exprime, portanto, uma imperfeição individual ou coletiva que exige correção imediata. O riso é essa correção. O riso é certo gesto social que ressalta e reprime certa distração especial dos homens e dos acontecimentos.

O automatismo de que trata Bergson também pode ser encontrado na linguagem, nas fórmulas prontas e nas frases estereotipadas: “Obtém-se uma frase cômica inserindo-se uma ideia absurda num molde frasal consagrado” (BERGSON, 2001, p. 82-83). Propp (1992, p. 97) também cita o automatismo do discurso como uma forma de causar a graça: “Devido à

pressa, ao açodamento, à agitação ou à preocupação, a pessoa não diz o que pretendia e por isso provoca o riso”.

Por outro lado, o termo *humor* tende a ser empregado de outra forma, de modo que aquele que ri se identifica com o alvo do riso:

Nesse incessante jogo de projeções e deslocamentos, o prazer antes obtido com a desvalorização do outro é substituído pelo prazer da identificação jocosa universal, da reversibilidade, da pluralidade do sentido. O humor desprende-se do particular e termina por abalar o princípio do Sério, desprezando o controle, as oposições, a rigidez. Com a vista alcançando para além das regras sociais, o homem acede a uma dimensão mais ampla onde o riso é também consciência e aceitação da relatividade, da alternância, da renovação. A visão humorística é, portanto, mais complexa, dinâmica e libertadora do que a visão cômica, que ela inclui e ultrapassa ao redimensionar o isolamento cômico, reconhecendo nesse isolamento uma característica de todo homem. Ela aparece como um terceiro movimento que *revigora* o processo de identificação entre os homens, depois de tê-lo inicialmente *reconhecido* (piedade) e, em seguida, *anulado* (distanciamento) (ALMEIDA, 1999, p. 43).

Para Freud, o *humor* é uma forma de preservar o indivíduo do sofrimento e do desespero; é a vitória do prazer sobre a dor (ALMEIDA, 1999, p. 44).

Em relação ao *espírito*, ele necessita ser comunicado a alguém; ao contrário do humor e do cômico, que podem decorrer da simples observação ou da reação a um determinado fato, o espírito resulta de se ter feito alguém rir. Freud, ao analisar os chistes, adota a distinção entre *espírito de palavras* e *espírito de pensamento* (ALMEIDA, 1999, p. 45-46).

Se for estabelecida uma relação cômica, ocorrerá um distanciamento crítico do leitor em relação à personagem ridícula; na relação espirituosa, ocorre a aproximação e a cumplicidade entre autor e leitor, por compartilharem hipóteses através das quais se referem crítica ou ironicamente a personagens e situações (ALMEIDA, 1999, p. 145).

Segundo Bergson (2001, p. 77), o que se diz é cômico quando nos faz rir de quem o diz, e é espirituoso quando nos faz rir de um terceiro ou de nós mesmos. Rosas (2002, p. 25-26) esclarece que, quando rimos *de* nosso interlocutor (porque ele fez ou disse algo ridículo), nós não nos identificamos com ele e nos consideramos superiores a ele (temos aí a relação cômica); quando rimos *com* nosso interlocutor (porque disse algo espirituoso sobre si mesmo, sobre nós ou um terceiro), nós nos identificamos com ele e não podemos nos considerar nem superiores nem inferiores a ele (temos a relação espirituosa). A relação cômica pode prescindir da palavra (podemos rir de uma mímica, de alguém que escorrega numa casca de banana), enquanto a relação espirituosa (que implica o outro, o interlocutor) só ocorre pela mediação da palavra.

Consideramos relevante apresentar a riqueza da terminologia em relação ao riso (conquanto tenhamos feito uma explanação bastante sucinta acerca do tema), mas não nos ateremos a essas distinções terminológicas.

1.1 Os estudos sobre o humor verbal

Nosso interesse pelo humor verbal não é recente. Conforme já o dissemos, em pesquisas anteriores buscamos estudá-lo sob diferentes enfoques. Na monografia *Sai de Baixo: uma experiência de desautomatização da linguagem* (ROCHA, 1996), abordamos a desconstrução de sintagmas e frases feitas, formas cristalizadas pelo tempo e pelo uso, que serviam aos redatores do programa de humor homônimo como matéria-prima para suas piadas. Na dissertação de mestrado *Aprender só...rindo: aulas de português com alegria* (ROCHA, 2005), estudamos como o farto material linguístico disponível em programas de humor veiculados pela televisão poderia ser aproveitado nas aulas de Língua Portuguesa.

As conclusões obtidas com essas duas pesquisas apontam algumas das variadas possibilidades de emprego da língua para produzir o riso. É evidente que o humor prescinde da linguagem verbal, uma vez que podemos rir de algo que alguém fez voluntária ou involuntariamente. Podemos rir da careta de um palhaço ou de alguém que escorrega; podemos rir de cenas em que não se diz uma única palavra (o filme mudo deixou obras primorosas de humor pela arte de Charles Chaplin, em especial; as caricaturas dispensam as palavras e fazem rir etc.), mas é inegável o potencial humorístico-expressivo que as palavras têm na produção do *humor verbal* ou *linguístico*. É por isso que nós o estudamos.

Vamos, nesta seção, apresentar as principais teorias que intentaram estudar o *humor verbal* (cf. BORGES, 2002, p. 31; ROSAS, 2002, p. 62; SALIBA, 2002, p. 179), aquele causado pela própria língua, e os recursos que ela disponibiliza. Esse tipo de humor também pode ser chamado (dependendo da teoria em foco) *cômico de palavras* ou *risível de palavras* (ALBERTI, 1999, p. 53; 61).

Entendemos o *humor verbal* ou *humor linguístico* como sendo os recursos linguísticos disponíveis em português e que são empregados com o objetivo de provocar o riso, de gerar frases, expressões engraçadas. De acordo com Rosas (2002, p. 62), “quando se fala em humor verbal (...) está-se falando de um tipo de humor que, em última instância, sempre dependerá de fatores linguísticos”. Ou como define Borges (2002, p. 31), são os fatores textuais,

discursivos, gramaticais e linguísticos que geram expressividade e que, por algum motivo e/ou de alguma forma, podem suscitar o riso, ser engraçado, cômico. Ou ainda segundo Travaglia (1989a, p. 56), o humor verbal ou linguístico decorre do que é dito ou do que está escrito; em suma, é o material linguístico que provoca o riso. É importante destacar que esse tipo de humor ocorre quando a linguagem, em vez de apenas servir de veículo para o cômico, cria-o, passando a ser o seu mote, sua mola propulsora.

O humor linguístico pode ser encontrado em anedotas, piadas, paródias, tiras e histórias em quadrinhos, crônicas e contos, por exemplo; sua presença em variados gêneros textuais só vem a ressaltar a importância de estudá-lo, principalmente do ponto de vista pedagógico, como ora pretendemos fazer.

Os estudos sobre o humor verbal remontam à Antiguidade Clássica. A menção a recursos linguísticos que auxiliavam na produção do riso já aparece em autores como Aristóteles, Cícero e Quintiliano. Podemos perceber que alguns recursos citados desde aquela época são recorrentes: o emprego de figuras de linguagem, de palavras com duplo sentido, da homonímia e da paronímia, por exemplo.

Em Aristóteles (ALBERTI, 1999, p. 49), há a menção ao uso da metáfora. Ele acredita que o emprego inapropriado e sem limites dessa figura e de outros nomes poderia gerar o cômico. Aristóteles teria classificado, na *Arte Poética* (sua obra perdida), o cômico em três categorias: poderia ser encontrado nos *homens*, nos *discursos* e nos *atos*. O cômico dos *discursos* pode ser entendido como um precursor do que hoje chamamos *humor verbal*. Além disso, sua tripla classificação pode ter sido a origem da consagrada distinção feita, nos estudos do humor, entre o *cômico de ação* e *cômico de palavras*. Na *Retórica*, Aristóteles menciona, entre os recursos linguísticos cômicos, a troca de letras em uma palavra e a troca de palavras em um verso, além de salientar a importância de se evidenciarem os dois sentidos da palavra: o ordinário e o resultante da mudança (ALBERTI, 1999, p. 53).

No texto pós-aristotélico *Tractatus Coislinianus*, considerado inovador por sua classificação das origens do cômico em *lexis* (as expressões da língua) ou *pragmata* (os eventos e as coisas), ou seja, o cômico como resultante do que é dito ou feito, são relacionados alguns recursos linguísticos que podem criar efeitos cômicos: a *homonímia*, a *sinonímia*, a *repetição de palavras*, a *paronímia*, a *forma diminutiva da expressão infantil*, a *modificação de palavras por gestos ou voz*, os *erros de gramática* (ALBERTI, 1999, p. 55).

Em Cícero, também aparece a distinção do *risível* em duas espécies: o das *coisas* e o das *palavras*. O último consistiria numa expressão ou dito picante, cuja graça, decorrente da escolha das palavras, perder-se-ia com a mudança dos vocábulos. Entre os procedimentos

linguísticos cita: as *figuras de linguagem (metáfora e antítese)*, as *palavras com duplo sentido*, a *alteração ligeira de palavras e versos* (como em Aristóteles), o *ato de tomar uma palavra literalmente* ou de *fazer alguém esperar uma coisa e dizer outra* (rir da expectativa traída) (ALBERTI, 1999, p. 59-61). Cícero ainda inclui entre os mecanismos que provocam o humor verbal a *paronomásia*, a *falsa etimologia*, os *provérbios*, a *alegoria*, a *antífrase* ou *ironia* (ATTARDO, 1994, p. 27).

Quintiliano faz a mesma distinção entre o *risível de palavras* e o *de ações*, mas com uma inovação: eles se encontrariam no outro, em nós ou no elemento neutro. Apresenta como mecanismos linguísticos de produção do riso as *palavras com duplo sentido ou com significação oposta*, a *modificação de letras para formar nomes de pessoas* e as *figuras de pensamento* (segundo Quintiliano, todos os tropos são possíveis fontes de humor). Para ele, toda graça de uma palavra estaria na apresentação das coisas de um modo contrário à lógica e à verdade. Pode-se perceber que Quintiliano já vislumbrava um dos principais recursos relacionados à produção do riso: a *contradição* (ALBERTI, 1999, p. 64-65; ATTARDO, 1994, p. 32).

Joubert classifica os risíveis *em fato (coisa)* e *em dito (palavra)*, sem citar mecanismos linguísticos (ALBERTI, 1999, p. 87; 90). No entanto, apresenta uma contribuição muito interessante aos estudos do humor: ele considera que rir pressupõe uma atividade cognitiva, ou seja, é preciso pensar para rir de algo (ALBERTI, 1999, p. 103-107). O que Joubert propõe é muito importante para compreendermos a relevância de se estudar a relação entre leitura e humor, como veremos adiante.

Schopenhauer também menciona a tríade “*homens, discursos, atos*” da Retórica. O *risível de palavras* se refere ao jogo de palavras, considerado por ele uma espécie inferior de chiste (ALBERTI, 1999, p. 175).

Bergson postula que é preciso distinguir a comicidade que a linguagem exprime da que a linguagem cria. Segundo ele, a primeira pode ser traduzida de uma língua para outra, mas a segunda, a comicidade das palavras, é geralmente intraduzível, pois está baseada na estrutura da frase ou na seleção vocabular. As fórmulas prontas e frases estereotipadas seriam geradas pelo automatismo da linguagem e produziriam o riso. Entre os mecanismos que provocam efeitos de humor, cita: a *ação de entender uma expressão em seu sentido próprio quando é empregada no figurado* ou *se concentrar a atenção na materialidade de uma metáfora*. Bergson também apresenta o que chamou de *leis fundamentais da transformação cômica das frases*: a *inversão* (colocar o sujeito no lugar do objeto e vice-versa), a *interferência* (dar à mesma frase dois significados independentes que se superpõem: o

trocadilho) e a *transposição* (transpor para outro tom a expressão natural de uma ideia: do solene para o familiar, do melhor para o pior) (BERGSON, 2001, p. 76; 83; 85-98).

Freud, ao estudar os chistes, também desenvolve considerações sobre o material linguístico a serviço do riso. O autor assevera que, se o caráter chistoso de uma anedota não se encontrava no pensamento, teríamos que buscá-lo na forma da expressão verbal (FREUD, 1959, p. 13). Aponta, entre as técnicas do chiste (cf. FREUD, 1959, p. 34-35):

- I. Condensação:
 - a) com formação de palavras mistas;
 - b) com modificações.
- II. Emprego do mesmo material:
 - c) total e fragmentariamente;
 - d) variações de ordem;
 - e) ligeira modificação;
 - f) as mesmas palavras, com ou sem o seu sentido.
- III. Duplo sentido:
 - g) nome e significação objetiva;
 - h) significação metafórica e objetiva;
 - i) duplo sentido propriamente dito (jogo de palavras);
 - j) equívoco;
 - k) duplo sentido com alusão,

demonstrando, em meio a sua análise de cunho psicanalítico, um pendor para a análise linguística.

Freud também estuda os jogos de palavras que evocam simultaneamente dois sentidos:

O duplo sentido propriamente dito, ou jogo de palavras, que é, por assim dizer, o caso ideal do múltiplo emprego; a palavra não sofre aqui a menor violência; não é dividida por sílabas, nem submetida a modificação alguma. Tampouco necessita abandonar a esfera a que pertence (por exemplo, a dos nomes próprios) e incluir-se em outra diferente. Tal como é e se acha dentro da frase, deve, mercê de determinadas circunstâncias, expressar dois diferentes sentidos (FREUD, 1959, p. 32).

Outro autor que se dedica ao estudo do humor verbal é Propp, trazendo significativas contribuições ao estudo do tema. De acordo com ele, a sociedade sempre apresentou uma visão depreciativa do humor, sendo o riso uma punição de um defeito oculto, que é revelado repentinamente. Para ele, a paródia é um dos instrumentos mais poderosos da sátira social (PROPP, 1992, p. 87). Ele arrola, como causadores do riso, o exagero, a falta de inteligência e

o automatismo do discurso. Distingue também o riso de zombaria dos demais tipos de riso (*bom, maldoso, cínico, alegre, ritual, imoderado*).

Segundo Propp, a língua é um “arsenal muito rico de instrumentos de comicidade e zombaria” (PROPP, 1992, p. 119). Dentre esses recursos, aponta os *trocadilhos* (ou *calembures*), os *paradoxos*, as *tiradas* (argúcia, chiste, pilhéria) e a *ironia* (que revela os defeitos daquele de que se fala). Também cita a estrutura fônica como recurso que pode produzir o riso: o cômico seria fruto do desvio de atenção do conteúdo do discurso para as formas exteriores de sua expressão (o significante) (cf. PROPP, 1992, p. 126). A graça também pode advir de um discurso articulado e coeso ou do emprego do jargão profissional ou de casta, porém, totalmente desprovidos de sentido (op. cit., p. 126-128).

Ainda de acordo com Propp (1992, p. 119), “a língua não é cômica por si só mas porque reflete alguns traços da vida espiritual de quem fala, a imperfeição de seu raciocínio”. Segundo o autor de *Morfologia do Conto Maravilhoso*, os erros gramaticais também fornecem material para o humor: “Também os erros de língua podem ser cômicos, se eles desnudam um defeito do pensamento” (PROPP, 1992, p. 129).

A comicidade proveniente dos nomes próprios também é abordada pelo estruturalista russo: por meio deles, os defeitos das personagens são reforçados (PROPP, 1992, p. 130). O nome está relacionado com as características do seu dono. Às vezes, os nomes lembram as coisas apenas pela assonância ou o riso é provocado pelo acúmulo de sons idênticos, principalmente de consoantes. Esses nomes cômicos são considerados, pelo estudioso dos contos populares, como procedimentos estilísticos auxiliares, ou seja, que só servem para reforçar o efeito cômico da situação, do caráter ou da trama (PROPP, 1992, p. 131-132).

Vejamos como o aspecto linguístico é relevante para Propp, que, a respeito do estilo linguístico dos escritores-humoristas, assevera:

O estudo do estilo próprio a um escritor, mesmo quando se trata de um escritor-humorista, não está dentro de nosso âmbito. Sua língua é parte extremamente essencial de sua comicidade. O grau de seu talento não se define apenas pelos “procedimentos” que usa, mas também por sua língua (PROPP, 1992, p. 132-133).

Victor Raskin (1985, p. 1-5; 40; 47; 58; 81; 99) é outro estudioso que se dedica ao humor verbal, propondo uma teoria semântica que o explicasse. Essa teoria, segundo Raskin, seria compatível com tantas outras que buscam explicar como funciona o humor. Ele ainda assevera que uma teoria linguística do humor deveria considerar que alguns textos são engraçados, enquanto alguns outros não o são, levando em consideração certas propriedades linguísticas do texto. Para Raskin, o falante tem uma habilidade intuitiva natural para perceber

um texto como sendo engraçado ou não, isto é, para distinguir uma piada de um texto dito sério. Para tanto, é necessário que duas propriedades semânticas sejam atendidas: em primeiro lugar, para ser uma piada, o texto deve ser parcialmente ou completamente compatível com dois *scripts* diferentes e, em segundo lugar, deve haver uma relação de oposição entre esses dois *scripts*. Portanto, dizemos que os dois *scripts* com os quais um texto é compatível se sobrepõem completa ou parcialmente nesse texto (sobreposição de *scripts*). Raskin define *script* como uma grande porção de informação semântica envolvendo a palavra ou sendo evocada por ela. O *script* é uma estrutura cognitiva internalizada pelo falante nativo e representa o seu conhecimento sobre uma pequena parte do mundo. Todo falante, segundo Raskin, tem internalizado um vasto repertório de *scripts* de senso comum que representam seu conhecimento sobre certas rotinas, procedimentos usuais, situações básicas, conhecimento sobre o que as pessoas fazem em certas situações, como fazem algo, em que ordem, por exemplo. Além desses *scripts* de senso comum, o falante ainda apresenta *scripts* individuais (determinados por seu conhecimento individual e por sua experiência subjetiva) e *scripts* restritos (que compartilha com um grupo específico, por exemplo, a família, os vizinhos, colegas, entre outros). O autor ainda esclarece que o termo *script* pode ser entendido como sinônimo de esquema ou *frame*.

Ao revisitar o tema, em 1987, Raskin acrescenta, àquelas duas condições para que um texto fosse considerado uma piada, mais três:

- a) a mudança do modo de comunicação *bona-fide*² para o modo *non-bona-fide* de contar piadas;
- b) o texto considerado chistoso;
- c) um gatilho, óbvio ou implícito, que permita a passagem de um *script* a outro (RASKIN, 1987, p. 17).

Outro conceito introduzido por Raskin (1985, p. 111; 114-115) é o de gatilho (*trigger*). Ele é o elemento responsável pela passagem de um *script* a outro. Na maioria das vezes, o gatilho está relacionado à ambiguidade ou à contradição. Geralmente o gatilho produz este efeito: ao introduzir o segundo *script*, ele obscurece o primeiro *script* e parte do texto que o introduziu e impõe uma interpretação diferente dele, que é distinta da mais óbvia. Em resumo, é o elemento linguístico responsável por deflagrar o humor (MAGALHÃES, 2010, p. 29).

² Forma latina que corresponde a *boa-fé*, ausência de segundas ou más intenções. Cf o Dicionário: *boa-fé* [De *boa*²+ *fé*.] . / Substantivo feminino. 1. Certeza de agir com o amparo da lei, ou sem ofensa a ela. 2. Ausência de intenção dolosa. / 3. Sinceridade, lisura (...) [Aurélio, s.u.]

Partindo do conceito de comunicação *bona-fide*³ (modo de comunicação verbal sério, confiável, proposto por Grice, e regido pelo Princípio da Cooperação), Raskin (1985, p. 100-101; 104) afirma que, ao contar uma piada, o falante adere ao modo de comunicação *non-bona-fide*, não confiável. De acordo com o Princípio da Cooperação, o falante é comprometido com a verdade e a relevância do texto; o ouvinte é consciente desse compromisso e percebe o texto como verdadeiro e relevante em virtude de reconhecer o comprometimento do falante com a verdade e a relevância do texto. Na comunicação *bona-fide*, quando o ouvinte tem dificuldade em considerar o texto verdadeiro e relevante, sempre concede ao falante o benefício da dúvida, procurando, por meio de interpretações menos óbvias, como as alusões e as implicaturas, por exemplo, atribuir sentido ao que foi dito. No entanto, o falante pode estar engajado no modo de comunicação *non-bona-fide* (próprio do ato de mentir, de atuar ou de contar uma piada). O propósito desse modo não é transmitir nenhuma informação contida no texto, mas criar um efeito especial com a ajuda do texto (no caso de se contar uma piada, fazer o ouvinte rir). Se o ouvinte suspeita que o falante violou o Princípio da Cooperação para a comunicação *bona-fide*, a hipótese mais imediata do ouvinte é a de que o falante está engajado no humor. Segundo Raskin, em nossa sociedade, o humor parece ser a forma de comunicação mais socialmente aceitável depois da comunicação *bona-fide*.

Como o Princípio da Cooperação do modo *bona-fide* proíbe a ambiguidade, o absurdo (Raskin, 1985, p. 131), é o modo *non-bona-fide* o mais indicado para ser adotado no tocante ao texto de humor.

Attardo (1994, p. 205) recorda que Raskin observara que piadas parecem violar as máximas de Grice (o próprio Grice utilizara um texto de humor para exemplificar a violação das máximas). Com base nessas mesmas máximas, Raskin (1985, p. 103) propõe as máximas do princípio cooperativo do modo *non-bona-fide* de contar piada:

Máxima da Quantidade: Ofereça exatamente tanta informação quanto é necessária para a piada.

Máxima da Qualidade: Diga apenas o que é compatível com o mundo da piada.

Máxima da Relação: Diga apenas o que é relevante para a piada.

Máxima do Modo: Conte a piada eficientemente.

³ Remete ao Princípio da Cooperação, proposto por Grice (1975, p. 45). De acordo com esse princípio, o falante é comprometido com a verdade e a relevância de seu texto, o ouvinte é conhecedor desse comprometimento e reconhece o texto como verdadeiro e relevante em virtude do seu reconhecimento do comprometimento do falante à sua verdade e relevância (Raskin, 1985, p. 100-101). A expressão em latim não apresenta hífen, no entanto, estudiosos do riso como Raskin (1985), ao utilizá-la em seu livro, e Possenti (1998), Travaglia (1990), Rosas (2002), ao traduzirem-na, costumam grafá-la com o hífen, por isso nós adotamos a mesma grafia.

De acordo com esse novo princípio cooperativo, o ouvinte não espera que o falante diga a verdade ou lhe transmita alguma informação relevante. Ele percebe a intenção do falante de lhe fazer rir (RASKIN, 1985, p. 103).

O autor afirma que àquela época ainda não havia sido proposta uma teoria formal de humor. Ele também assegura que a habilidade de apreciar o humor é universal e compartilhada por todas as pessoas, sendo parcialmente natural e parcialmente adquirida. A essa habilidade chama de *competência humorística (humor competence)*, inspirando-se na competência gramatical ou linguística, de Chomsky. Se o falante é capaz de distinguir uma sentença gramatical de uma não gramatical, ele também é capaz de reconhecer se um texto é engraçado ou não (ATTARDO, 1994, p. 12; RASKIN, 1985, p. 3; 47-50; ROSAS, 2002, p. 30). Ele propõe uma função para o ato humorístico, que pode ser expressa por meio da seguinte fórmula:

$$\text{HU (S,H,ST,E,P,SI,SO) = X, where X = F or X = U, standing for FUNNY and UNFUNNY, respectively}^4$$

Quando um ato de humor é bem-sucedido, o resultado da fórmula (função) é $X = F$; quando isso não ocorre, $X = U$. Em relação a essa fórmula (função), o autor explica que a experiência, a psicologia e a sociedade estão relacionadas ao ouvinte, mas que a experiência, a psicologia e a sociedade do falante também desempenham seu papel; a experiência compartilhada pelo falante e pelo ouvinte apresenta uma importante função no humor e o estímulo é sempre um texto (RASKIN, 1985, p. 5-6).

Raskin (1985, p. 54-56) lembra que algumas noções oriundas da teoria semântica contemporânea, podem ser empregadas, de forma bem-sucedida, para explicar inúmeras piadas. Dentre elas, cita as noções de *pressuposição, implicatura, mundos possíveis* e os *atos de fala*, embora ressalte que nenhum desses fatores seja uma condição suficiente para o texto ser considerado engraçado.

Raskin aplica sua teoria a três tipos de piadas, as de cunho sexual, étnico e político.

Attardo, no seu livro *Linguistic Theories of Humor* (1994, p. 3-13; 18-22; 26-29; 47; 60-107; 108-173; 174-181; 185-194; 195-229; 230-253; 254-255; 271-292; 293-331), revisita as principais teorias acerca do riso, produzindo um excelente panorama do que já foi feito na

⁴ Ele denomina o falante (*speaker*) S, o ouvinte (*hearer*) H, o estímulo (*stimulus*) ST, a experiência (*experience*) E, a psicologia (*psychology*) P, a situação (*situation*) SI, a sociedade (*society*) SO, engraçado (*funny*) F e não engraçado (*unfunny*) U.

área. Na introdução dessa obra, resume a metateoria sobre o humor (trata, por exemplo, da dificuldade em se estabelecer a definição de humor). Sua pesquisa contempla desde os gregos, citando Platão (considerado o primeiro teórico do humor, mas que não se dedicou ao seu aspecto linguístico) e Aristóteles, passando pelos latinos Cícero (segundo Attardo, a taxonomia proposta por Cícero foi a primeira tentativa de fazer uma classificação do humor do ponto de vista linguístico), Quintiliano, Horácio, pelos renascentistas até chegar às abordagens mais modernas, como as de Freud e Bergson. O estudioso ainda apresenta uma classificação comumente aceita, que divide as teorias do humor em três grupos: as teorias da *incongruência* (contraste), da *hostilidade/depreciação* (agressão, superioridade, triunfo, zombaria) e da *libertação* (sublimação, liberação). Ele também comenta, nos capítulos subsequentes:

a) a organização linear de uma piada (abordagem calcada em conceitos como o de *isotopia*, de Greimas, e o de *função narrativa*, de Morin);

b) a análise e a resolução de trocadilhos (Attardo concentra o foco principal de seu livro nas piadas e trocadilhos);

c) a abordagem de diversas teorias, como:

- as semióticas:

Dentre elas as teorias de *bissociação* (que ele classifica como uma teoria cognitiva e, claramente, um tipo de teoria da incongruência, apesar de considerá-la apenas uma variação da *teoria da disjunção isotópica* ou da *teoria dos scripts*), que, como veremos mais adiante, Travaglia endossa; ele cita George Milner, como um dos primeiros a empregar metodologias semióticas, e Umberto Eco, a quem credita um claro entendimento de que a competência pragmática assim como as implicaturas conversacionais e a intertextualidade devem ser incorporadas em uma teoria de humor exaustiva.

- as abordagens linguístico-literárias:

Teorias baseadas em linguística que demonstram um interesse particular por fenômenos literários; por exemplo, Attardo cita a teoria de texto de Siegfried Schmidt, que lhe permite considerar fatores pragmáticos.

- as teorias baseadas em *scripts*:

Como a teoria proposta por Raskin, originada na gramática gerativo-transformacional e que atribui ao falante nativo uma *competência humorística* — se um falante é capaz de reconhecer se uma frase é gramatical ou não, também é capaz de dizer se um texto é engraçado ou não. Uma revisão dessa teoria foi empreendida posteriormente por Attardo e Raskin, em 1991, recebendo então a denominação de *Teoria geral do humor verbal*, pois

passa a englobar outras áreas linguísticas além da semântica: linguística textual, teoria da narratividade e pragmática. O autor ainda apresenta breve explanação sobre como a *teoria do script semântico* pode ser aplicada ao ensino de inglês como segunda língua.

- o humor baseado no registro linguístico, na variação linguística:

O humor causado por uma incongruência originária do conflito entre dois registros; a estilística do humor de Bally é considerada a precursora da análise do humor de registro; o autor explica como pode ocorrer a interação entre essa teoria e a *Teoria geral do humor verbal*, analisando os fenômenos da variação de registro baseada nas escolhas lexicais e a conotação.

- os textos de humor que não são piadas:

O autor explora a aplicação da *Teoria geral do humor verbal* a textos humorísticos maiores e mais complexos que as piadas.

- a natureza cooperativa do humor:

Estuda as piadas e o humor à luz do Princípio da Cooperação proposto por Grice, considerando que, nas piadas, ocorre uma violação de uma das quatro máximas de Grice — o que pode ser atribuído ao próprio Grice, que considerava a ironia um exemplo de implicatura; reconhece a importância do implícito nas piadas, que deve estar relacionado a um Princípio Cooperativo do Humor — é relevante destacar que, segundo Attardo, nesse caso, uma máxima é violada porque foi seguido um princípio cooperativo diferente, enquanto no tocante a Grice, uma máxima é desconsiderada (violada), porque outra é obedecida.

- o humor em contexto:

É discutida a relação entre as piadas e o contexto em que elas ocorrem; é feita a distinção entre *canned*⁵ *jokes* (piadas que já foram contadas antes do momento do discurso — por isso definidas como *reused jokes* ou piadas reutilizadas — e que podem ser encontradas em livros, coletâneas, por exemplo; não dependem, portanto, de fatores contextuais) e *conversational jokes* (as piadas conversacionais, que são improvisadas durante a conversação — consideradas, portanto, *original jokes* ou piadas originais —, são dependentes do contexto). O autor ainda aborda a função comunicativa do humor, tratando dos tipos de interação humorística e das funções sociais do humor.

Passemos agora aos brasileiros estudiosos do riso. Entre os autores que atualmente se dedicam a estudar o humor verbal podemos citar Possenti (1998; 2010). Em *Os Humores da Língua* (1998), afirma que poucas obras se dedicaram a estudar os aspectos linguísticos envolvidos na produção do humor, pois a maioria delas abordava questões fisiológicas,

⁵ *Canned* significa enlatada. Talvez possamos traduzir a expressão *canned jokes* como piadas enlatadas, piadas prontas.

psicológicas e sociológicas. Por isso o autor se propõe a analisar piadas, ou melhor, o seu funcionamento, do ponto de vista linguístico. Seu objetivo com isso é “descrever as chaves linguísticas que são o meio que desencadeia nosso riso”. Ele ainda esclarece que, assim como Freud, acredita que o chiste se deve fundamentalmente a uma técnica ou a uma forma, e não ao conteúdo ou ao sentido (POSSENTI, 1998, p. 17).

Segundo o autor de *Humor, Língua e Discurso* (2010), os recursos linguísticos empregados para fazer humor são os mesmos mobilizados para falar, escrever, fazer literatura (POSSENTI, 1998, p. 21). Da mesma forma, tanto o conhecimento linguístico quanto o conhecimento de mundo são requisitos necessários para se compreender uma piada.

Uma de suas contribuições para o estudo do humor verbal é demonstrar, através da análise de piadas, que os recursos linguísticos podem servir para discutirmos sintaxe, morfologia, fonologia, regras de conversação, inferências, pressuposições (POSSENTI, 1998, p. 21), o que coloca o humor verbal numa posição de destaque, nem sempre ocupada até mesmo pela falta de importância dada ao humor (inclusive o linguístico), que sempre fora relegado a uma posição inferior.

Entre as razões apontadas por Possenti para construir seu *cópus* a partir de piadas estão: (1) elas se apresentam em grande quantidade, (2) estão presentes em todas as culturas e (3) são efetivamente enunciadas pelos falantes, não sendo inventadas para a pesquisa. Além disso, lembra o estudioso, piadas são divertidas (POSSENTI, 1998, p. 24).

Para Possenti, o texto humorístico deve ser tratado como um objeto de leitura, o que seria muito produtivo. Em seu entender, poucos textos, como é o caso das piadas, exigem que sejamos tão atentos a detalhes linguísticos (POSSENTI, 1998, p. 38-39). Muitas vezes, para compreendê-las, é preciso lançar mão dos conhecimentos que possuímos acerca da língua. Esse é outro argumento que podemos indicar para justificar a necessidade de mais estudos sobre o humor verbal e o texto de humor.

A partir de sua análise, fica patente que é possível classificarmos piadas com base no mecanismo linguístico presente: poderíamos falar de piadas fonológicas, morfológicas, sintáticas, lexicais (POSSENTI, 1998, p. 27). O autor ainda aponta como causas para o riso: uma interpretação óbvia que, repentinamente, pode ser encoberta por outra mais óbvia ainda, as segmentações alternativas da cadeia da fala, semelhanças fonéticas, tomar o nome próprio como se não o fosse (como se significasse e não designasse), os equívocos decorrentes da dêixis e da anáfora, uso e menção gerando ambiguidade.

Ainda segundo o estudioso do humor na língua, podemos rir da estrutura de nossa própria língua ou da familiaridade de um conhecimento gramatical (POSSENTI, 1998, p. 64-

66). É o que ocorre quando rimos porque entendemos qual conhecimento gramatical está sendo empregado num determinado texto de humor para nos fazer rir. Para compreender é necessário um *insight metalinguístico*, nas palavras de Possenti (1998, p. 90): rimos da língua e nos damos conta de nosso conhecimento acerca de seu funcionamento.

Apropriando-nos do *insight metalinguístico* de Possenti, diríamos que temos aí um *riso metalinguístico*, um riso que se debruça sobre a própria língua, sobre o seu funcionamento e suas características para dela rir. Riso de quem tem noção de que está rindo de um aspecto da própria língua e de que utiliza um conhecimento gramatical para entendê-lo (ROCHA, 2005, p. 75).

De acordo com Possenti (1998, p. 90), “talvez se ria da própria língua, não porque ela não teria as virtudes que se suporia que deveria ter (porque falha), mas porque nos propicia agradáveis coincidências e descobertas”.

Em *Humor, Língua e Discurso*, Possenti (2010) amplia seu estudo sobre o humor verbal ao tratar do emprego de estereótipos construídos a respeito das línguas para produzir o humor das piadas:

Os imaginários sobre as línguas são resistentes, e aspectos delas são comumente estereotipados. Por exemplo, algumas seriam mais fáceis, claras e agradáveis, outras, além de desagradáveis, difíceis. Um seriam mais sonoras (teriam mais vogais, ou menos vogais posteriores arredondadas), outras seriam guturais (por comportarem mais grupos consonantais e mais vogais “pouco claras”, como as posteriores arredondadas, ou consoantes aspiradas ou guturais...). Assim, determinados traços estruturais funcionam como base para a construção de estereótipos.

Talvez simplificando um pouco, pode-se fazer as seguintes generalizações: as piadas sobre línguas nascem de uma forte hipótese etnocêntrica, com duas faces — a relação significante/significado que ocorre em uma língua (a materna) deveria ser universal; se for arbitrária, a arbitrariedade teria ocorrido uma só vez, quando da invenção da (nossa) língua; a estrutura de uma língua (a nossa) é parâmetro para eventuais juízos derrisórios sobre as outras. Tais representações, convenientemente adaptadas e exploradas, funcionam como fundamento para a produção de efeitos de humor (POSSENTI, 2010, p. 52-53).

De acordo com essa visão estereotipada, o mesmo significante poderia relacionar-se com o mesmo significado, qualquer que fosse a língua, remetendo-nos ao problema dos falsos cognatos (POSSENTI, 2010, p. 53) e apontando dois imaginários: “a) uma tese fortemente etnocêntrica, ou o sonho de uma vida pré-babélica: haveria uma só língua (a nossa); b) não só a relação entre som e sentido seria biunívoca, como ela se estenderia aos nomes próprios, que seriam adequados aos homens (uma revisitação ao Crátilo)” (POSSENTI, 2010, p. 59).

Ainda nessa obra o autor trata do humor, especialmente o presente em piadas, que decorre da leitura literal e composicional de idiomatismos (POSSENTI, 2010, p. 61-70); rechaça a ideia de que o humor é cultural (haveria temas específicos para determinados povos), sendo um fenômeno universal (na verdade, o que provoca o riso é a técnica

empregada, não o conteúdo veiculado em um texto de humor) (POSSENTI, 2010, p. 140). Apesar de essa última consideração ser deveras importante para que se perceba a relevância de pesquisas e estudos que abordem os mecanismos e as técnicas que provocam o humor verbal, não podemos deixar de reconhecer os aspectos culturais envolvidos na compreensão do humor.

Travaglia (1989a; 1989b; 1990; 1995) é autor de outro importante estudo sobre o humor verbal. Ele apresenta diferentes abordagens segundo as quais o humor poderia ser estudado: *histórica*, *comunicacional*, *sociológica*, *psicológica* e a *linguística*. Retoma, ainda, o conceito de *bissociação* (a ativação de dois mundos textuais, por recursos diversos — cf. TRAVAGLIA, 1995, p. 43) para comentar como várias teorias a incorporam (TRAVAGLIA, 1990, p. 72):

(...) Johnson (1976) identificou através do conceito de *bissociação* ou *mediação* entre dois campos divergentes de significado ou “frames” de referência. O humor ou o ato de fazer humor ocorre pela criação de um terceiro campo de significado que oblitera a percepção dos outros dois de cuja interseção ele surge.

Em relação à *bissociação*, Coseriu (1979, p. 234) apresenta abordagem semelhante; segundo ele, o humor baseia-se na confusão intencional de universos de discurso, no mesmo enunciado. Exemplifica sua concepção, citando os exemplos: “no bosque dois jovens matemáticos extraíam as raízes quadradas das árvores” e “pela janela vejo um homem que está descendendo do macaco”.

Retomando Travaglia, ele sugere também que, além de uma abordagem linguística tradicional, deve-se recorrer à *Sociolinguística*, à *Linguística Textual*, à *Análise do Discurso* e à *Análise da Conversação*, pois podem contribuir bastante para o desenvolvimento das pesquisas sobre o humor:

Achamos importante lembrar que a Sociolinguística, mostrando a relação entre formas de língua e grupamentos (sociais, regionais, étnicos, etários, etc.) de falantes oferece subsídios para a explicação de muitas formas de humor baseadas em diferenças de linguagem entre grupos ou em certas características da linguagem de um grupo. Assim os estereótipos linguísticos são muito usados para fazer humor. (...)

Achamos também que a Linguística Textual e a Análise do Discurso podem dar excelentes contribuições à pesquisa sobre o humor. Assim, por exemplo, as formações discursivas da Análise do Discurso podem ajudar a explicar através do plano histórico-social certos fatos do humor étnico tais como o estabelecimento cômico de certos pré-juízos ou preconceitos, como aqueles circulantes no Brasil sobre algumas etnias: a) português é burro (...).

Também o humor, cuja graça resulta do uso de recursos tais como a mistura de lugares sociais ou posições de sujeito, a descontinuidade de tópico, a paródia, entre outros têm explicações discursivas, textuais ou discursivo-textuais.

Ainda dentro da Linguística, a Análise da Conversação já mostrou que o humor pode ser criado através da auto ou heterorrepetição (cf. TANNEN – 1985 e TRAVAGLIA – 1988 a 1988a). Nestes casos pode haver também o concurso da entonação que também é utilizada largamente para obter efeitos humorísticos. (...) Todo o humor resultante do desrespeito a

regras conversacionais pode ser explicado, utilizando os princípios teóricos da Análise da Conversação (TRAVAGLIA, 1990, p. 62-63).

Travaglia ainda cita outros elementos linguísticos que podem ser empregados na produção do humor: a *cacofonia* (que “seria a junção da homonímia com o ridículo”), a *homonímia* (“recurso largamente usado no humor devido à ambiguidade, a incongruência, a ativação de dois mundos em que normalmente ele implica”), a *semelhança fônica* (“Não só a homonímia perfeita, mas também a semelhança fônica de um modo geral é usada pelo humor.”), as *falsas etimologias*, a *exploração polissêmica* e os *neologismos*. O autor também indica outras formas de humor resultantes da “*interface de duas línguas*” (falsos cognatos ou a criação de termos inexistentes); do *emprego dos nomes das personagens* (“que podem ter uma função clara, por exemplo, na montagem da crítica aos tipos humanos que eles representam”) e das *figuras de linguagem*, em especial da *metáfora* (TRAVAGLIA, 1990, p. 63-64).

Sobre a ambiguidade, Travaglia afirma que

devido à bissociação a ambiguidade é um recurso básico no humor. A ambiguidade tem a ver com a “interferência recíproca de séries” de BERGSON, com os dois scripts de RASKIN e todas as teorias cuja base é a bissociação (cf. TRAVAGLIA – 1990), NASH coloca como condição para o humor a existência de um contexto com uma ambiguidade latente (TRAVAGLIA, 1989a, p. 60).

Segundo ele, a principal fonte de ambiguidade está nas formas linguísticas e pode ocorrer nos diferentes níveis: *lexical*, *morfológico* e *sintático*. A *polissemia*, a *homonímia* e a *paronímia* também têm um papel relevante na produção da ambiguidade (TRAVAGLIA, 1989a, p. 60-61).

Ilari (2001; 2003) é outro linguista brasileiro a se dedicar ao humor decorrente da língua. Em suas obras *Introdução à semântica – brincando com a gramática* e *Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras*, por meio de exercícios lúdicos, explora o potencial expressivo da língua, inclusive a serviço do humor. Ilari estuda de que forma fenômenos como a *ambiguidade de segmentação*, a *dêixis*, a *confusão entre a interpretação formulaica e a composicional de uma expressão idiomática*, os *implícitos*, a *ambiguidade*, a *homonímia*, presentes em piadas, jogos de palavras, tiras, cartuns, charges, provocam o humor.

Figueiredo (1968, p. 287), ao traçar uma estilística do humor (abordando a relação humor-situação e humor-processos linguísticos), ressalta a importância da razão e do conhecimento no entendimento do humor verbal, o que salienta o objetivo fundamental da

linguagem (uma comunicação interpessoal eficiente), alcançado quando o efeito provocado é o riso:

A comédia tem um dom de penetração mais profunda e inquietante. Sempre que ouvimos uma boa anedota ou nos encontramos ante uma situação cômica, o riso surge logo que as entendemos. Isso prova que a razão e o conhecimento têm que estar presentes para que se dê um efeito cômico, que é justamente o objetivo do humor sobre o público. Sendo assim, a palavra, sob as formas mais variadas e sutis, é utilizada na sua função primeira, que é a de intercomunicação entre as pessoas.

Uma breve reflexão sobre os mecanismos que a língua nos oferece no tocante à produção do riso nos permite perceber a riqueza expressiva que está ao alcance dos falantes dessa mesma língua. Esse fato vem a corroborar a importância dos estudos acerca do humor verbal, principalmente no campo pedagógico:

Em algumas situações, rimos do tombo que o personagem levou, ou de uma situação inesperada, mas, muitas vezes, rimos do que é dito. É a língua que nos faz rir. E isso seduz o aluno: perceber que sua língua é um instrumento de comicidade. O professor pode levar o aluno a reconhecer quais recursos linguísticos aparecem com mais frequência nos textos de humor: a polissemia, o uso de homônimos e parônimos, a segmentação ambígua — o que demonstra a relevância da escolha vocabular na produção do sentido do texto. O aluno perceberá sua língua como uma fonte inesgotável de recursos expressivos, que podem ser empregados para fazer rir, refletir, argumentar, persuadir, tornando-o um competente usuário do idioma. (ROCHA, 2008b, p. 28)

Como vimos, muitos recursos linguísticos foram apontados pelas mais distintas vertentes teóricas do riso. Dentre eles, destacam-se as *figuras de linguagem* (o emprego de *metáforas, antíteses, alegoria, ironia, paradoxo*), *a ambiguidade provocada pelo duplo sentido*, os *aspectos semânticos* (*polissemia, homonímia, paronímia, sinonímia, antonímia*), *a repetição de palavras, os erros de gramática, pequenas alterações em palavras ou versos, o entendimento do sentido literal em detrimento do sentido figurado de uma palavra, a falsa etimologia, a inversão de frases, a transposição do tom com que pronunciamos uma frase*, os *neologismos, a cacofonia, a semelhança fônica, a segmentação alternativa dos vocábulos e expressões, os equívocos decorrentes da dêixis, da anáfora, do uso e da menção*, por exemplo. Esse pequeno rol presta-se a revelar a riqueza que pode estar à disposição do professor de Língua Portuguesa: a variedade de recursos linguísticos que podem produzir o humor e ser apresentados aos alunos nas aulas de língua materna.

Ao encerrarmos esta seção, perguntamos: o que faz um texto ser considerado engraçado? Muito provavelmente é a técnica empregada (cf. POSSENTI, 2010, p. 140); dentre os recursos disponíveis, podemos identificar o humor verbal, o humor que decorre das

palavras, o que só ratifica a importância de estudá-lo. Passemos então ao estudo da importância da escolha das palavras na composição de um texto de humor.

1.2 A importância da palavra para o humor

Em estudo anterior (ROCHA, 2008a), dedicamo-nos à importância da palavra, mais especificamente da seleção vocabular na construção do sentido do texto de humor. Se a escolha das palavras a serem empregadas em um texto informativo ou literário requer nossa atenção, o mesmo ocorre com o texto humorístico. Experimentemos substituir uma determinada palavra em uma piada e poderemos perceber que, dependendo da palavra escolhida, o sentido pode ou não se alterar. Se a palavra selecionada não for essencial à construção do humor do texto, não criaremos barreiras aos propósitos comunicativos do texto nem ao seu entendimento. Entretanto, se a palavra escolhida for uma espécie de *palavra-chave* do texto, isto é, se ela for fundamental para criar o duplo sentido, por exemplo, funcionando como um signo desorientador (aquele que induz à interpretação equivocada, que causa ambiguidade em um texto) (SIMÕES, 2004a, p. 20), é bastante provável que a graça se perca:

Quando se trata de um texto de humor (seja literário — conto ou crônica — seja não literário), a escolha lexical é de suma importância. Não podemos deixar de ressaltar que a escolha de um outro vocábulo poderia não produzir o efeito esperado. Observemos, tomando a próxima piada como exemplo, como ficaria a produção de sentido se trocássemos o verbo *fazer* por *montar*:

MARIDO DA TELEVISÃO

Duas mulheres se encontram no cabeleireiro.

— O meu marido é médico. E o seu?

— O meu *faz* televisão!

—Televisão?! Que legal! Onde ele trabalha?

— Na linha de montagem da Sony!

Se uma das mulheres tivesse respondido “*O meu monta televisão!*”, não seria possível, apesar de sabermos que neste contexto *fazer* e *montar* são sinônimos, produzir o duplo sentido, a ambiguidade que somente a opção pelo verbo *fazer* proporciona. Se a mulher dissesse “*O meu produz televisão!*”, também seria possível insinuar a duplicidade de sentido, pois *produzir* tanto remete à linha de produção de uma fábrica como à produção de programas televisivos (ROCHA, 2008a, p. 145-146).

Portanto, “é possível perceber, analisando textos de humor, como determinadas palavras têm um papel decisivo para o texto, uma vez que carregam em si a função de ancorar o seu significado” (ROCHA, 2008a, p. 134).

A escolha lexical é de suma importância para qualquer texto. Ela envolve não só a seleção de um termo mais adequado ao assunto de que estamos tratando, como também está relacionada ao nível de formalidade exigido por um gênero textual específico. Não escolheremos as mesmas palavras ao escrevermos um bilhete ou uma carta comercial, por exemplo. Ademais, essa seleção pode estar relacionada à variedade linguística que se pretende representar. Tal recurso estilístico é denominado por Gladstone Chaves de Melo (1976, p. 219-220) *evocação*. Segundo o estudioso, empregar nos diálogos palavras, expressões ou construções próprias de uma região, de uma categoria ou de uma classe social confere ao texto um ar de autenticidade, de verdade, transportando o ouvinte ou o leitor para o ambiente por meio da *evocação*. Esse procedimento também pode ser utilizado com o intuito de produzir humor. É o que ocorre neste esquete de um programa humorístico, em que se procurou, por meio do vocabulário empregado pelos policiais, caracterizá-los socialmente. Enquanto o policial militar se expressa por meio da linguagem popular, o outro (pertencente à “tropa de elite”) se vale de uma linguagem mais rebuscada, elaborada, com termos e construções mais formais (ROCHA, 2005, p. 157-158):

Plantão Casseta e Planeta

Repórter: Para combater a violência no Rio de Janeiro, o governo do Estado resolveu mudar de tática. Agora, em vez da quantidade, o governo vai apostar na qualidade. Por isso, foi criada a primeira tropa de elite do Rio de Janeiro.

Policial militar (que se aproxima da mesa): Aí, *cês* que são do grupo de elite, desculpe interromper o biribinha de vocês.

Policial de elite: Ô, meu amigo, é o seguinte: *nós* não estamos jogando um biribinha, estamos aqui no meio de uma partida de bridge.

PM: Ah, é bridge? Então, desculpe interromper o bridge de vocês, mas é que o bicho *tá pegando* lá no Morro do Macaco Molhado. *Vambora! Vambora!*

P. de elite I: Morro? Macaco? Vocês vão num lugar desses?

P. de elite II: Claro! Já tô lá. Morro do Macaco Molhado, que coisa mais *cafona!*

PM: Ô, vocês são um bando de *deitão*, hein! *Pô!* Como é que pode? *Cês* vão ficar no *bem-bom*? Não vão não! *Cês* não são o grupo de elite, *pô?* Cadê as armas de vocês?

P. de elite I: As armas? Estão aqui, olha só que beleza!

P. de elite II: Hum, que belo par de *garruchas!* Século dezessete?

P. de elite I: Não, dezoito.

P. de elite II: Hã! E comprou onde?

P. de elite I: Leilão.

P. de elite II: Londres?

P. de elite I: Amsterdã.

PM: Ô, *vamo* parar com essas *frescuras* aí, *rapá*, a *gente* tem que invadir o morro que é pra dar tempo de voltar e a *gente* pegar o *rango*.

P. de elite I: Ah, por falar nisso, colega, o que temos hoje para o *menu?*

PM: Ah, “drobadinha”.

P. de elite II: “Drobadinha”? Que coisa mais *cafona!*

P. de elite I: Vou reclamar com Garotinho.

P. de elite II: Hum, Garotinho? Que coisa mais *cafona!*

(Casseta e Planeta, 01/07/2003)

O mesmo autor também nos recorda que, na busca pela palavra mais adequada, pode-se também levar em consideração a adequação da massa sonora do vocábulo ao seu conteúdo significativo:

Normalmente, pois, a cada vocábulo corresponde um conceito ou um feixe de conceitos vizinhos. Tal correspondência é de si arbitrária e gratuita, segundo o princípio maior, definidor da língua. Nenhuma relação natural existe entre o quadrúpede amigo do homem e a palavra *cão*, *cachorro* ou *dog*.

No entanto, estilisticamente se pode falar em adequação ou inadequação entre a massa sonora do vocábulo e o conteúdo significativo. Assim, *grito* é mais expressivo que *brado*. Entre “por muito pouco ele não morreu” e “por um *triz* ele não morreu”, é preferível a segunda solução, dado que estejamos preocupados com uma forma adequada. É que a massa sonora de *triz* sugere melhor a mínima dependência em que ficou a vida do Fulano. [...]

Um vocábulo como *abreviadamente* é, com certeza, inadequado, maior, por assim dizer, do que o seu conteúdo. *Arredondamento* fica bem para o sentido que tem; é vocábulo adequado (MELO, 1976, p. 79-80).

Sobre a escolha das palavras, nos diz Mattoso Camara Jr. (2004, p. 140)⁶:

A eficiência de uma comunicação linguística depende, em última análise, da escolha adequada das palavras, e a arte de bem falar e escrever é chamada, com razão, a arte da palavra.

Essa escolha é, em regra, muito mais delicada e muito menos simples do que à primeira vista poderia parecer.

O sentido de uma palavra não é essencialmente uno, nitidamente delimitado e rigorosamente privativo dela, à maneira de um símbolo matemático.

Há uma complexidade imanente, que se apresenta sob diversos aspectos.

Mattoso Camara Jr. alerta para o fato de que as palavras não mantêm uma relação biunívoca com o seu significado. Muitas delas, talvez a maioria até, apresentam mais de um significado, o que pode gerar ambiguidade.

O mais interessante em relação ao texto de humor é que a escolha de palavras ambíguas — o que poderia gerar ruído na comunicação em textos não humorísticos — não o compromete; ao contrário, é a ambiguidade que permite a ativação de mais de um sentido textual, o que, para o texto humorístico, pode ser imprescindível. O humor é um território em que o equívoco é permitido, o que não acontece com relação a textos informativos, por exemplo. Isso só é possível porque, no texto de humor, “a língua é destinada ao equívoco” (POSSENTI, 2010, p. 91).

Ao selecionarmos os vocábulos, também levamos em consideração as possíveis combinações entre eles. A combinação vocabular, além de não ser aleatória, sofre restrições. A transgressão dessas restrições gera enunciados anômalos (cf. ILARI, 2003, p. 47). Segundo Ilari,

⁶ A primeira edição data de 1961, publicada por J. Ozon-Editor.

Para explicar o fato de que certas palavras não “combinam” em condições normais, os linguistas formularam a hipótese de que as palavras se selecionam reciprocamente, ou, dito de outra maneira, que há entre elas “restrições de seleção”.

Há restrições de seleção entre o substantivo e o adjetivo, entre o substantivo e verbo, entre o verbo e o advérbio.

Dormir profundamente vs. [???] dormir exatamente

[...]

A combinação de palavras em princípio incompatíveis resulta, às vezes, em um efeito de sentido. O adjetivo *indigesto*, por exemplo, deveria aplicar-se, em princípio, apenas a comidas. Mas um livro indigesto pode ser um livro de leitura difícil ou “chata”. E, às vezes, a gente fica horas seguidas “ruminando” uma ideia... (ILARI, 2003, p. 47)

Como se vê, a incompatibilidade na combinação vocabular também pode gerar efeitos de sentido. Podemos notar isso em textos de humor, como o reproduzido a seguir. Uma personagem de um programa humorístico era conhecida por sua pouca inteligência, o que gerava disparates como os seguintes, representativos da incompatibilidade entre os vocábulos (ROCHA, 1996, p. 39-40):

“...nós temos que tomar uma atitude. A vassala... — Cassandra é interrompida pela filha.
— Uma atitude **gástrica!** — diz a exaltada Magda.”

↓
drástica

“Meu Caquinho tratado como um cão **sargento.**”

↓
sarnento

Como se percebe, a inadequação vocabular, que seria um defeito em textos de caráter informativo, é bem-vinda ao texto humorístico. O que, a princípio, se mostra uma impropriedade pode ser considerada uma propriedade para o humor.

Retornemos à ambiguidade. Essa que também seria um defeito em um texto informativo, por exemplo, não o é em um texto humorístico. Ao contrário, pode ser um dos recursos utilizados para fazer rir. Monnerat (2003, p. 35) ressalta que a ambiguidade, como ocorre em anedotas e situações cômicas, não é acidental, pois é fruto de um cuidadoso planejamento. A ambiguidade pode ser provocada pela escolha de palavras polissêmicas, homônimas ou parônimas (estudaremos mais detidamente esses aspectos semânticos na próxima seção desta tese). É a escolha intencional de uma palavra ambígua que permite a possibilidade de se ativarem duas interpretações para o que é dito, gerando assim o riso.

Vejamos alguns exemplos em que a seleção vocabular foi a responsável pela ambiguidade que causa o riso.

A seguir, nos dois cartuns de Bruno Drummond, o humor decorre da escolha de um vocábulo polissêmico que serve como o gatilho para desencadear o humor e a crítica em relação à corrupção. Isso só é possível porque o vocábulo *comprar* tanto pode significar *obter*,

mediante pagamento, a propriedade ou o uso de como ter a aceção de dar dinheiro ou outros valores a (alguém), com intenção de suborná-lo [Houaiss, s.u.].



Figura 1 – Cartum – Fonte: DRUMMOND, Bruno. Gente fina. *O Globo*, Rio de Janeiro, 16 out. 2005. Revista O Globo, p. 47.



Figura 2 – Cartum – Fonte: DRUMMOND, Bruno. Gente fina. *O Globo*, Rio de Janeiro, 31 out. 2004. Revista O Globo, p. 52.

Os redatores do anúncio publicitário a seguir se valeram da homonímia (*besta* tanto pode designar um veículo utilitário como quem é ignorante ou pouco inteligente; burro, tolo [Houaiss, s.u.]) e da polissemia (*perua*, designação da fêmea de uma ave que, em um uso regional, significa *van* [caminhonete para transporte de pessoas], mas pode significar também uma *mulher que se dá ares de elegante, mas se veste espalhafatosamente* [Houaiss, s.u.]), para gerar a ambiguidade que torna a peça publicitária engraçada. Foi a opção por essas duas palavras que permitiu o trocadilho. Se outras palavras tivessem sido escolhidas pelos redatores, o efeito expressivo alcançado não seria o mesmo.



Um homem vinha dirigindo uma Besta por uma estrada quando foi parado por um guarda. O guarda se aproximou e pediu: "Por favor, o documento da Besta". O motorista levou a mão no bolso e tirou sua carteira de identidade. "Não", disse o guarda, "eu quero os papéis da peruá". Aí, o homem virou para a mulher e falou: "Ah, é o seu documento que ele está pedindo, querida".

Ah, ah, ah, ah, ah, ah, ah, ah, ah, ah, ah...

Besta. Só um veículo tão inteligente consegue rir de si mesmo.

KIA
KIA MOTOR CORP. 1994

Um homem vinha dirigindo uma Besta por uma estrada quando foi parado por um guarda. O guarda se aproximou e pediu: "Por favor, o documento da Besta". O motorista levou a mão no bolso e tirou sua carteira de identidade. "Não", disse o guarda "eu quero os papéis da peruá". Aí, o homem virou para a mulher e falou: "Ah, é o seu documento que ele está pedindo, querida".

Produto: Besta, só um veículo tão inteligente consegue rir de si mesmo.
Anunciante: Kia
Veículo: Veja
Data: Agosto de 1994

Figura 3 – Anúncio publicitário – Fonte: Veja, São Paulo, ago. 1994. Disponível em: <http://www.propagandaemrevista.com.br/produtos/20/Autom%C3%B3veis/>. Acesso em 12 fev.2013.

No próximo anúncio apresentado, é a escolha do vocábulo *folhã*, parônimo de *folião*, a responsável pela produção do duplo sentido. A *couve* tanto pode ser considerada uma das maiores folhas entre as verduras em geral como pode ser, levando-se em conta a personificação que os vegetais assumem nesta campanha publicitária, *um folião do carnaval* (é relevante lembrar que a peça publicitária foi veiculada durante esse período). O trocadilho só é possível porque, em algumas regiões do país, a pronúncia das duas palavras se assemelha: os falantes costumam pronunciar as duas palavras como se apresentassem um fonema lateral palatal / ʎ /.



Figura 4 – Anúncio publicitário – Fonte: *O Globo*, Rio de Janeiro, s/d. Revista O Globo.

Também a seleção vocabular pode ser motivada pela semelhança fônica. Em outro anúncio da mesma rede de hortifrutigranjeiros, é a semelhança sonora entre *brócolis* e *óculos* que justifica a escolha do termo parecido com o da música original.



Figura 5 – Anúncio publicitário – Fonte: *O Globo*, Rio de Janeiro, s/d. Revista O Globo.

Muitas vezes, pode ocorrer uma espécie de seleção reiterada. Adiante, nos quadrinhos de Henfil, ocorreu a recorrência de vocábulos estrangeiros para indicar a (ainda atual) influência do inglês em nosso idioma, fazendo uma crítica bem-humorada à subserviência ao idioma e à cultura norte-americana. O humor decorre de a fala de uma das personagens, repleta de estrangeirismos, tornar-se praticamente incompreensível para quem não domina a língua inglesa. No entanto, ao contrário do que se imagina, ao ser indagado se compreendeu tudo o que a personagem dissera, o índio responde afirmativamente, mas em inglês.



Figura 6 – História em quadrinhos – Fonte: HENFIL. Fradim. *O Globo*, Rio de Janeiro, 27 mar. 2005.

Em outras situações, a escolha se dá entre vocábulos que mantêm entre si uma relação semântica (*cenoura* e *ralar* pertencem ao mesmo campo lexical — cf. HENRIQUES, 2011, p. 78). Note-se também que *ralar* é um verbo polissêmico (*passar pelo ralador* ou (pop.) *trabalhar muito, esforçar-se* [Houaiss, s.u.]). No detalhe, o comentário da *batata* (aqui alçada à categoria de celebridade) se constrói sobre o mesmo mecanismo: *palito* é um dos tipos de corte de batata, estabelecendo-se por essa razão uma relação semântica entre as palavras *batata* e *palito*, ou pode designar alguém muito magro.

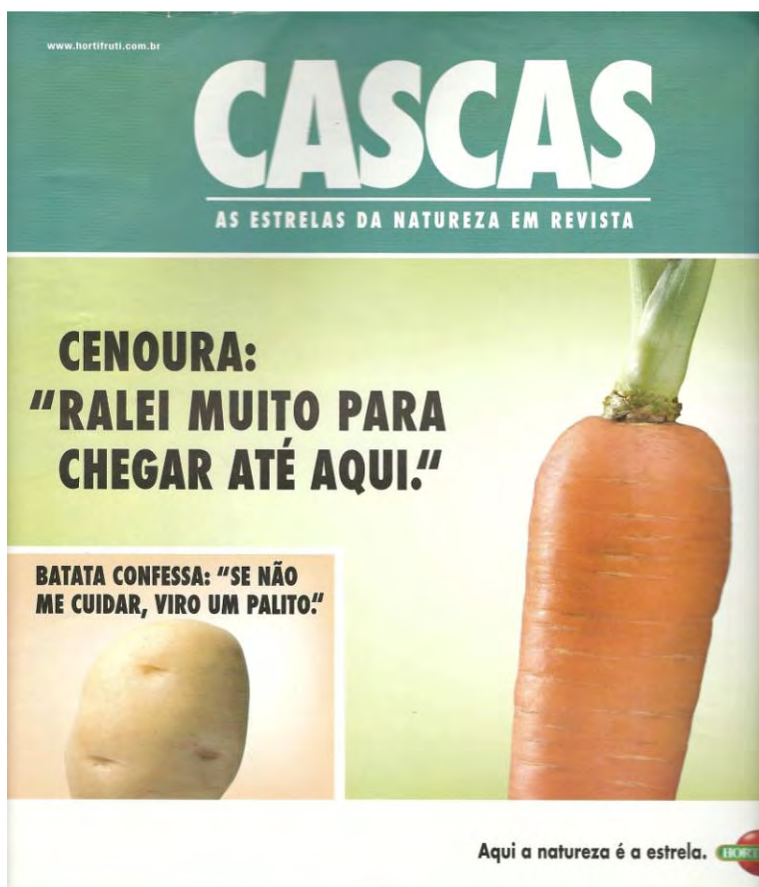


Figura 7 – Anúncio publicitário – Fonte: *O Globo*, Rio de Janeiro, 25 fev. 2007. Revista O Globo.

Quando examinamos os exemplos anteriores, foi possível perceber como a seleção das palavras é fundamental para o texto humorístico. Vimos como, em uma piada, a substituição de um termo pelo seu sinônimo poderia roubar-lhe completamente a graça. Ou como a escolha de palavras pertencentes ao mesmo campo lexical pode gerar o cômico. O que podemos depreender desse fato é que a seleção lexical é fundamental em qualquer texto, principalmente no humorístico.

O que podemos postular é que as palavras apresentam, no tecido do texto, um papel que pode ser o de orientar ou desorientar a leitura, conforme o projeto do autor/produtor do texto (SIMÕES, 2011, p. 2). Se, com seu texto, o autor pretende levar o leitor a uma interpretação unívoca, provavelmente optará por signos que orientem o leitor para tal sentido. Por outro lado, se a intenção é levar o leitor a uma interpretação equivocada⁷, como no caso da falácia, sua escolha recairá sobre signos que desorientem o leitor (SIMÕES, 2008, p. 4). No entanto, os signos desorientadores podem apresentar uma função positiva: em poemas,

⁷ Vale lembrar que a obstrução da interpretação também é provocada por signos desorientadores. Todavia, isso ocorre quando o enunciador é inábil, não tem competência idiomática suficiente para expressar verbalmente o que sente ou pensa. Isso é comum nos textos de aprendizes.

anúncios publicitários e piadas, por exemplo, a escolha de um signo que leve a duas ou mais interpretações, a serviço da intenção do autor, é uma qualidade específica e demanda perícia do autor.

A ambiguidade, como veremos a seguir, é intencional, proposital, e somente a escolha de signos desorientadores a garantirão.

Na próxima seção, abordaremos fatores fundamentais na produção de textos humorísticos: os aspectos semânticos, semióticos e pragmáticos, e a relação que estabelecem na construção do sentido do texto.

2 ASPECTOS SEMÂNTICOS, SEMIÓTICOS E PRAGMÁTICOS E SUA RELAÇÃO COM O HUMOR

2.1 Aspectos semânticos

Como vimos na seção 1.2, a ambiguidade, “característica das sentenças que apresentam mais de um sentido” (ILARI, 2003, p. 9), é um dos principais recursos com potencial para causar o humor verbal e pode ser gerada, entre outros fatores linguísticos, por um destes três aspectos semânticos: a *polissemia*, a *homonímia* e a *paronímia* (cf. TRAVAGLIA, 1989a, p. 60-61; 1995, p. 42; HENRIQUES, 2011, p. 88). Nesta seção da tese, vamos estudar mais detidamente como esses recursos semânticos podem ser empregados para gerar o riso.

A ambiguidade pode ser decorrente do duplo sentido de um significante (*ambiguidade lexical*), de um sintagma (*ambiguidade gramatical*) ou da totalidade do próprio enunciado (*ambiguidade frasal*) (cf. HENRIQUES, 2011, p. 87).

A ambiguidade tanto pode ser um defeito quanto um recurso expressivo. Só poderá ser considerada um recurso expressivo caso seu emprego seja intencional; se o seu uso for acidental ou inexpressivo, é considerado um vício de linguagem (HENRIQUES, 2011, p. 90).

No caso específico do humor, geralmente a ambiguidade é empregada com fins expressivos. A ambiguidade, por sua vez, está relacionada à bissociação, o que a torna presente em mais de uma teoria que se ocupa do humor: a interferência recíproca de séries de Bergson ou os dois *scripts* de Raskin (cf. TRAVAGLIA, 1989a, p. 60).

Ullmann afirma que o fator de ambiguidade mais importante é o que se deve a fatores lexicais (quando mais de um sentido está ligado ao mesmo nome). Segundo ele, essa *polivalência* das palavras pode assumir duas formas (ULLMANN, 1964, p. 316-317):

- a) “A mesma palavra pode ter dois ou mais significados diferentes. Esta situação é conhecida, a partir de Bréal, por *polissemia*”;
- b) “Duas ou mais palavras podem ser idênticas quanto ao som (*homonímia*) (...). Escusado será dizer que as palavras de som idêntico mas de grafia diferente (...) devem também ser consideradas como homônimos”.

É importante observar que Ullmann, ao tratar da *homonímia*, faz referência à *homofonia*. Posteriormente, a partir das contribuições de Mattoso Camara Jr. (1986; 1991), constata-se a distinção entre *homofonia*, *homografia* e *homonímia*.

Apresentamos a seguir um anúncio publicitário que explora a ambiguidade das expressões *trabalhar feito um peão*, *o cachorro do meu marido* e *vou desta para uma melhor* como recurso de humor. Note-se também que o gênero textual *anúncio*, nesse caso, aparece “disfarçado” de outro gênero textual: o testamento.

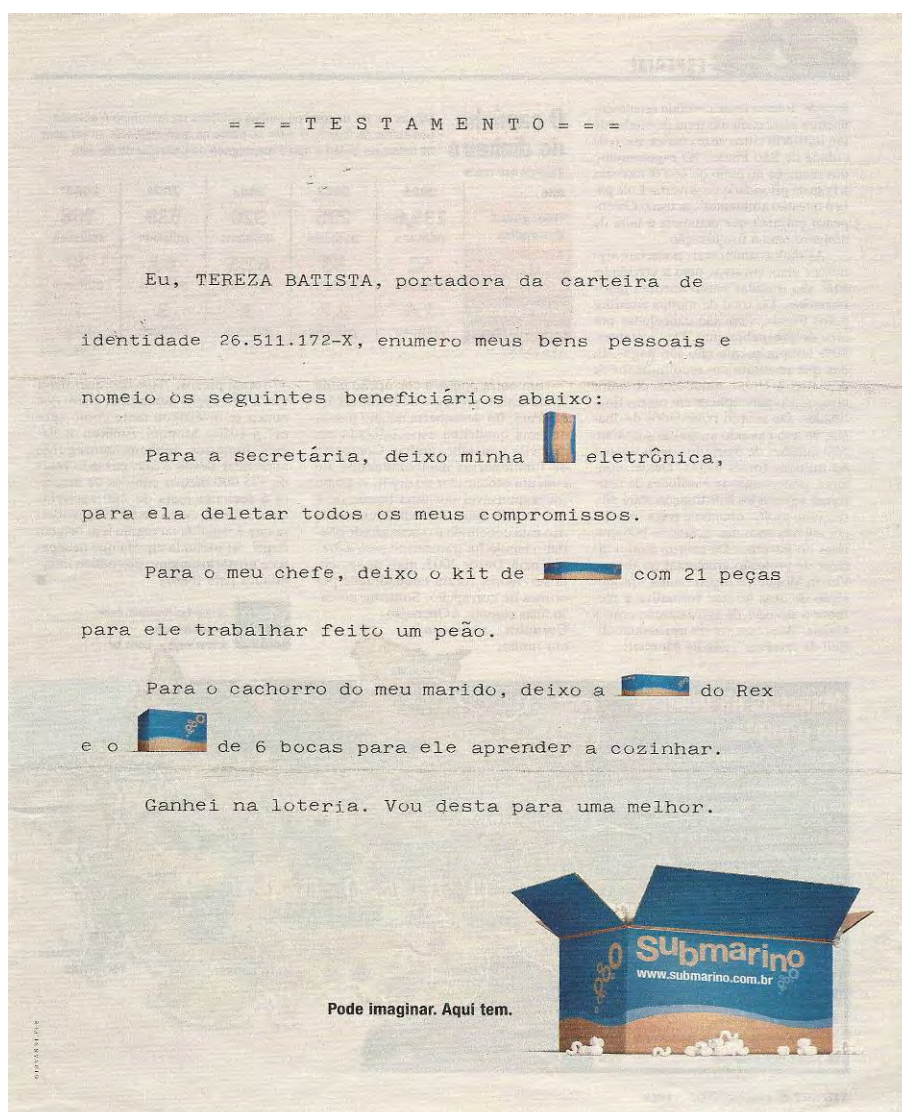


Figura 8 – Anúncio publicitário – Fonte: Veja, São Paulo, 12 out. 2005, p. 111.

Ainda nesta seção, analisaremos como outros aspectos semânticos (além da polissemia e da homonímia, citados anteriormente) podem figurar nos textos humorísticos.

2.1.1 Polissemia

Temos a polissemia quando “a mesma palavra pode ter dois ou mais significados diferentes”, nos diz Ullmann (1964, p. 317).

Segundo Ilari (2003, p. 151), a polissemia se refere aos diferentes sentidos que a uma mesma palavra podem ser atribuídos, percebendo-os como extensões de um sentido básico. Marques (1976, p. 41) afirma que, na polissemia, uma mesma palavra apresenta acepções diferentes de um mesmo sentido. Por sua vez, Valente (1994, p. 188-189) a define como a relação de um significante com vários significados, os quais guardam entre si um traço comum. Como se percebe, o elemento distintivo da polissemia é o traço comum existente entre as várias acepções da palavra.

Ullmann (1964, p. 318-333, *passim*) assevera que a polissemia é um traço fundamental da fala humana, podendo surgir de maneiras múltiplas. Aponta como suas fontes as *mudanças de aplicação* (as palavras apresentam um certo número de aspectos diferentes, de acordo com o contexto em que são empregadas); a *especialização em um meio social* (é o uso especializado de um termo; a mesma palavra pode adquirir um certo número de sentidos especializados, dos quais apenas um será aplicável em determinado meio); a *linguagem figurada* (uma palavra pode adquirir um ou mais sentidos figurados sem perder o seu significado original); os *homônimos reinterpretados* (a polissemia também pode resultar de uma forma especial de etimologia popular. Quando duas palavras apresentam som idêntico e a diferença de significado não é muito grande, ocorre certa tendência a considerá-las como uma única palavra com dois sentidos. Historicamente são casos de homonímia) e a *influência estrangeira* (um dos muitos processos pelos quais uma língua pode influir em outra é pela mudança de significado de uma palavra já existente; é o empréstimo semântico).

A polissemia é um fenômeno semântico que nem sempre foi bem-visto. Ullmann (1964, p. 333), por exemplo, cita o fato de Aristóteles criticar insistentemente a polissemia porque as palavras de significado ambíguo permitiam ao sofista desorientar seus ouvintes. Pode-se perceber, a partir dessa afirmação, que a polissemia era considerada um defeito da linguagem:

Desde então, os filósofos competiram uns com os outros na denúncia da polissemia como um defeito da linguagem e como um importante obstáculo para a comunicação e mesmo até para um pensamento claro (ULLMANN, 1964, p. 333).

Trazemos dois excertos, um de Carlos Henrique da Rocha Lima e Raimundo Barbadinho Neto e outro de Othon M. Garcia, que exemplificam essa postura:

Entre os traços mais perturbadores do estudo da significação, salienta-se a polissemia — isto é, a multiplicidade de sentidos imanente em toda palavra, cada um dos quais se define e precisa em determinado contexto (LIMA; BARBADINHO NETO, 1982, p. 56). A linguagem ideal seria aquela em que cada palavra (*significante*) designasse ou apontasse apenas uma coisa, correspondesse a uma só ideia ou conceito, tivesse um só sentido (*significado*). Como tal não ocorre em nenhuma língua conhecida, as palavras são, por natureza, enganosas, porque polissêmicas ou plurivalentes. Muitas constituem mesmo uma espécie de constelação semântica, como, por exemplo, *ponto* e *linha*, que têm (segundo o *Dicionário* de Laudelino Freire) cerca de cem acepções (GARCIA, 1988, p. 158).

Perturbadora e *enganosa* são adjetivos que traduzem o *status* da polissemia para muitos autores. No entanto, a polissemia não pode ser considerada apenas uma característica negativa, pois ela também nos apresenta um lado bastante positivo ligado à economia linguística e à riqueza expressiva:

Uma breve reflexão mostrará que, longe de ser um defeito da língua, a polissemia é uma condição essencial da sua eficiência. Se não fosse possível atribuir diversos sentidos a uma palavra, isso corresponderia a uma tremenda sobrecarga na nossa memória: teríamos que possuir termos separados para cada tema concebível sobre o qual quiséssemos falar. A polissemia é um fator inapreciável de economia e flexibilidade da língua (...) (ULLMANN, 1964, p. 334).

Ullmann (1964, p. 334) aponta o contexto como elemento essencial para o bom funcionamento da polissemia. É o contexto o responsável por dissipar a ambiguidade resultante do uso de palavras polissêmicas. Entretanto, em textos de humor, o contexto pode funcionar de outra forma, uma vez que poderá permitir duas leituras.

Apresentamos a seguir exemplos da polissemia a serviço do humor verbal. Sua função é provocar enunciados ambíguos:



Figura 9 – Charge – Fonte: TEIXEIRA, 2001, p. 25

Na charge de K. Lixto, pseudônimo de Calixto Cordeiro, caricaturista da Belle Époque, o trocadilho se ancora na polissemia do verbo *descobrir*, que tanto pode remeter ao ato de remover o que cobre alguém como ao de dar a conhecer algo até então desconhecido. A ilustração faz referência a ambas as acepções, uma vez que o português (Pedro Álvares Cabral) parece retirar o tecido que cobre o índio e, ao mesmo tempo, é o responsável pelo descobrimento do Brasil.

Por outro lado, na tira de Miguel Paiva (reproduzida a seguir), observando-se a ilustração, pode-se reconhecer o jogo com a expressão *engolir sapo*, que pode ser entendida no seu sentido literal ou no figurado:



Figura 10 – Tira – Fonte: PAIVA, Miguel. Gatão de meia-idade. *O Globo*, Rio de Janeiro, 25 mar. 2009.

2.1.2 Homonímia

Segundo Ullmann (1964, p. 317), temos *homonímia* quando duas ou mais palavras são idênticas quanto ao som; palavras de som idêntico, mas de grafia diferente também devem ser consideradas homônimas. Guiraud (1972, p. 71) a define como um caso em que temos um mesmo nome que pode significar vários conceitos. Segundo Lyons (1987, p. 142), tradicionalmente costuma-se dizer que palavras diferentes (lexemas) com uma forma igual são homônimas, definição que necessitaria, segundo ele, de um refinamento, passando-se a admitir a homonímia parcial.

Mattoso Camara Jr. (1991, p. 27)⁸ define a homonímia da seguinte forma: “Trata-se de formas distintas, do ponto de vista significativo, mas constituídas do mesmo segmento fônico.” Ou ainda segundo o autor (2004, p. 140): “Acresce ainda que uma palavra pode significar coisas diferentes, praticamente sem relação entre si, e assim multiplicar-se num conjunto de formas iguais mas sentidos distintos, que são os homônimos (...)”.

Analisando as definições anteriormente listadas podemos perceber que Ullmann, por exemplo, ao tratar da *homonímia*, refere-se ao fenômeno da *homofonia*, limitando-se a tratar da identidade sonora. Autores como Guiraud e Lyons apresentam definições mais afinadas com a de Mattoso Camara Jr.: na realidade, a *homonímia* é a relação entre significantes iguais

⁸ Primeira edição de 1970.

que apresentam significados diferentes. O linguista brasileiro lembra que a língua escrita apresenta recursos para fugir à homonímia, por exemplo:

Observemos, finalmente, em referência à homonímia, que a língua escrita tem a possibilidade de fugir a ela, mudando a letra, ou *grafema*, para representar o mesmo fonema. Assim se distinguem graficamente *cheque* «título bancário» e *xequê* «ameaça ao Rei no jogo de xadrez» (CAMARA JR, 1991, p. 29).

Ainda segundo o autor de *Estrutura da língua portuguesa*, o conceito de *homógrafos* seria artificial, pois tais formas não seriam homônimos da língua, cuja essência seriam as formas orais (CAMARA JR., 1986, p. 140).

Marques (1976, p. 24) nos diz que “quando dois ou mais corpos de palavras idênticos exprimem conteúdos conceituais diversos há entre eles uma relação *equivoca* — as palavras são homônimas”. Ainda segundo a autora, a homonímia ocorre quando palavras diferentes são expressas pelo mesmo significante (MARQUES, 1976, p. 41).

Para Ilari (2003, p. 103),

Palavras homônimas são aquelas que se pronunciam da mesma maneira, mas têm significados distintos e são percebidas como diferentes pelos falantes da língua. O exemplo clássico é o substantivo feminino *manga*: ora nome de uma fruta, ora nome da parte de certas peças de roupa que cobrem os braços (ou parte dos braços).

De acordo com Ullmann (1964, p. 350-358, *passim*), a homonímia é muito menos comum e complexa que a polissemia e surgiria por meio de três processos: (1) a *convergência fonética* (a causa mais comum do processo homonímico; sob a influência das mudanças fonéticas vulgares, duas ou mais palavras que anteriormente tiveram formas diferentes coincidem na linguagem falada, e muitas vezes também na escrita); (2) a *divergência semântica* (quando dois ou mais significados da mesma palavra se distanciam de tal modo que não haja nenhuma conexão evidente entre eles, a polissemia dará lugar à homonímia e a unidade da palavra será destruída) e (3) a *influência estrangeira* (quando uma palavra de empréstimo se estabelece com firmeza no seu novo ambiente, adapta-se ao sistema fonético local, participando posteriormente das mudanças normais de sons; pode vir assim a coincidir com outras palavras da língua que a recebeu).

Segundo o semanticista húngaro (1964, p. 359), a homonímia não apresentaria vantagens, excetuando-se a sua utilidade para o jogador de palavras e para o versificador. Reconhece, no entanto, a importância da polissemia. “Por razões que já foram explicadas (p. 333 e seg.), é impossível imaginar uma língua sem polissemia, ao passo que uma língua sem homônimos não é apenas concebível: seria, de fato, um meio mais eficiente.”

Ullmann (1964, p. 374) acredita que a polissemia e a homonímia sejam fontes produtivas de trocadilhos, alguns fracos, outros hábeis. Ele afirma que os baseados na primeira seriam mais interessantes do que os baseados nessa última e os distingue em duas espécies:

Os trocadilhos baseados na *polissemia* são, no geral, mais interessantes que os de tipo homonímico, uma vez que há mais sutileza em jogar com significados que com ocasionais semelhanças sonoras. De um ponto de vista estritamente linguístico, tais trocadilhos agrupam-se em duas categorias principais: a variedade implícita e a explícita. A ambiguidade é *implícita* quando uma palavra se menciona apenas uma vez, mas comporta dois ou mais significados que o leitor tem de decifrar por si próprio. É uma forma de engenho mais elevada que o trocadilho explícito, visto que só um leitor atento e sensível dela se aperceberá. (...) Os jogos de palavras explícitos baseados na polissemia podem parecer, em comparação, grosseiros, mas adquirem por vezes, tonalidades estilísticas valiosas. Um trocadilho pode tornar-se explícito por dois modos: pela repetição da mesma palavra com acepções diferentes, ou por um comentário acerca da ambiguidade. (...) Uma forma comum de jogo de palavras repetitivo é o *quid pro quo* humorístico (ULLMANN, 1964, p. 374-376).

Ainda segundo o autor, o jogo de palavras baseado na homonímia ocorre quase da mesma maneira que o jogo de palavras polissêmico, podendo sofrer a mesma distinção: trocadilhos implícitos e explícitos. Também “se podem obter efeitos cômicos ou irônicos da homonímia, levando-a até ao *quid pro quo* (...)” (ULLMANN, 1964, p. 378-380).

No entanto, é perfeitamente claro que os jogos de palavras trazem um elemento de garbo e de maleabilidade ao manejo da língua e que, usados com moderação, podem proporcionar um valioso meio de humor e ironia, ênfase e contraste, alusão e sutileza, e uma certa variedade de outros efeitos estilísticos (ULLMANN, 1964, p. 383).

Uma questão que sempre surge ao tratarmos tanto da homonímia quanto da polissemia é sobre a sua distinção. Mattoso Camara Jr. (1991, p. 28) propõe o critério da distribuição das formas, ou seja, a maneira como os morfemas aparecem nos vocábulos e os vocábulos na sentença serviria para distinguir a *polissemia* da *homonímia*. Uma distribuição diferente indicaria a *homonímia*, enquanto a mesma distribuição seria sinal da *polissemia*. Por exemplo, a palavra *cabo*, mesmo apresentando três sentidos distintos, sempre é classificada como substantivo em todas as sentenças em que for empregada, seja qual for sua distribuição (como sujeito, objeto etc.). Por outro lado, *canto* seria uma forma homônima, pois pode apresentar distribuição diversa nas sentenças (substantivo ou forma verbal). Ilari (2003, p. 151) propõe que há continuidade entre os vários sentidos da polissemia, enquanto se percebe descontinuidade na homonímia.

Estudioso do humor verbal, Travaglia (1995, p. 43-48) identifica tipos de homonímia (entre palavras idênticas; palavras e sequências; duas sequências homônimas; homônimos com mudança de classe gramatical; expressão idiomática e mesma sequência não funcionando

como expressão idiomática; homônimos com diferenças sintáticas; falsa homonímia). Segundo o autor, a homonímia (que não é um recurso exclusivo do humor) funciona, nos textos humorísticos, como um gatilho que permite a ativação de mais de um mundo textual e, portanto, mais de uma leitura.

Nos próximos exemplos, a homonímia foi empregada como recurso expressivo. No primeiro texto, um anúncio publicitário que emprega o humor como estratégia de aproximação com o consumidor, palavras diferentes, com um único significante (*milhão*), referem-se a dois significados diferentes: milho grande e o numeral cardinal.



Figura 11 – Anúncio publicitário – Fonte: Disponível em: http://www.hortifruti.com.br/php/util/photogen.php?file=peca_20091026161339.jpg. Acesso em 12 fev.2013.

Na charge a seguir, a homonímia ocorre entre o substantivo *eco* e o elemento grego *eco*, que entra na formação de palavras como *ecologia* e *ecossistema*. O homem que estivera cortando as árvores brinca chamando o eco. Não ocorre o que seria de se esperar: a repetição da própria palavra *eco*. No entanto, o que se ouve é o elemento *-logia*, formando a palavra *ecologia*, permitindo-nos a leitura da charge como uma crítica ao desmatamento.

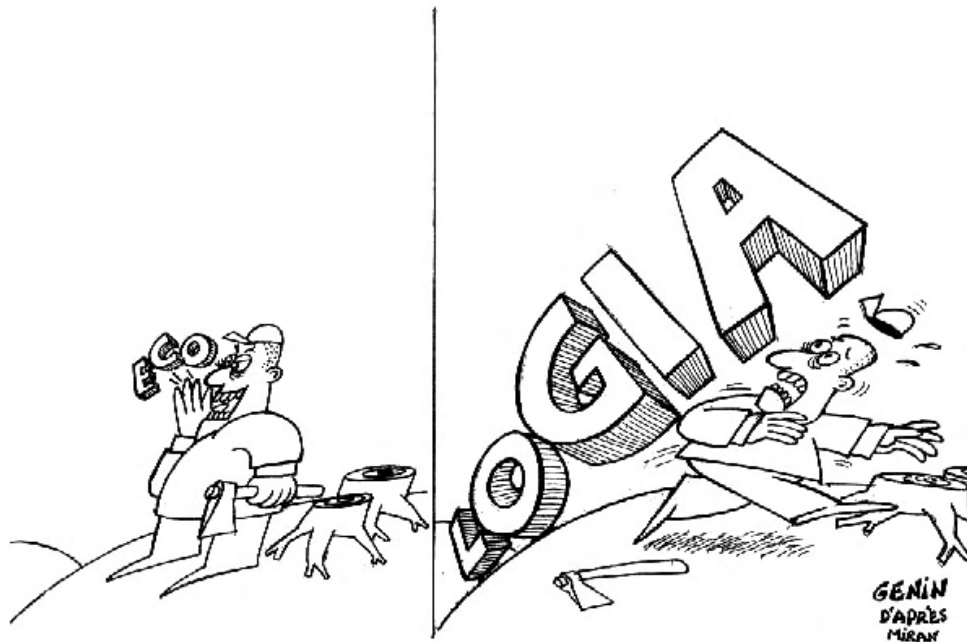


Figura 12 – Charge - Fonte: Disponível em: <http://www.amda.org.br/base/chargeecologia>. Acesso em 04 ago.2009.

2.1.3 Paronímia

Para Mattoso Camara Jr. (2004, p. 140), os parônimos seriam formas semelhantes com sentidos distintos. Para o autor, apesar dos cuidados que devemos ter ao empregar homônimos e parônimos, não devemos enxergá-los como um defeito, como muitas vezes postulado:

Não se deve, porém, concluir que os homônimos e os parônimos são em princípio um mal e só têm aspectos negativos, contra os quais precisamos precaver-nos.

Uns e outros são, a certo respeito, uma riqueza da língua e muito podem concorrer para o relevo e a expressividade de um pensamento.

A colocação, lado a lado, de duas palavras distintas, mas de aspecto semelhante, pode melhor destacar a significação inconfundível de cada uma, através da quase confusão formal (CAMARA JR., 2004, p. 147).

Ocorre paronímia quando os vocábulos são diferentes, mas sua pronúncia e grafia são semelhantes; em outras palavras, quando existe a relação entre significantes parecidos com significados diferentes.

Em relação aos demais aspectos semânticos, a paronímia não é tratada com o mesmo destaque (cf. VALENTE, 2001a, p. 140-141). Geralmente é estudada, juntamente com os

homônimos, sob a ótica do que deve ser evitado: não confundir o emprego de palavras parônimas e homônimas.

Travaglia (1989a, 61) aponta a paronímia como um dos recursos que pode ser empregado para provocar a ambiguidade nos textos humorísticos. É o que presenciamos nas duas tiras a seguir, de autoria de Miguel Paiva, que são estruturadas a partir da paronímia (*tesão X tensão; arma X alma*). No primeiro caso, o humor resulta não só da semelhança entre os significantes, como do fato de que antes e depois do casamento ocorrem mudanças significativas na vida do casal (que pode vir a se detestar, por exemplo), indicadas também pelas interjeições. No segundo caso, o trocadilho *alma X arma* leva à reflexão sobre o tema:



Figura 13 – Tira – Fonte: PAIVA, Miguel. Gatão de meia-idade. *O Globo*, Rio de Janeiro, 05 jan. 2004.



Figura 14 – Tira – Fonte: PAIVA, Miguel. Gatão de meia-idade. *O Globo*, Rio de Janeiro, 24 set. 2003.

Attardo (1994, p. 149; 169; 285), ao abordar os trocadilhos, nos recorda que o falante considera aceitável ignorar a diferença entre as séries de fonemas dos vocábulos parônimos, tratando-as como equivalentes (o que não ocorreria no modo sério da linguagem, no modo *bona-fide*).⁹ De acordo com ele, essa é uma clara violação da *Máxima do Modo (Evite a ambiguidade)*.

2.1.4 Sinonímia

Segundo Guiraud (1972, p. 71), quando um mesmo conceito pode ter vários nomes numa língua, temos um caso de *sinonímia*.

Mattoso Camara Jr. (2004, p. 140) define sinônimos como duas ou mais palavras que tenham significação mais ou menos equivalente. Percebemos que sua definição já indicava a impossibilidade de uma sinonímia perfeita.

Já para Lyons (1987, p. 143), se a sinonímia for definida como identidade de significado, só poderemos dizer que ela é completa se os lexemas tiverem o mesmo significado descritivo, expressivo e social.

Marques (1976, p. 24) afirma que “se os conteúdos conceituais coincidem mas os corpos das palavras diferem, ocorre uma relação multívoca entre eles; é o caso dos *sinônimos*”. Segundo a autora, no que é acompanhada por vários outros estudiosos como Lyons (1987, p. 143-144), Camara Jr. (2004, p. 141), Ilari (2003, p. 169), Martins (2000, p. 104), nunca há coincidência completa de conteúdo conceitual entre os sinônimos (cf. MARQUES, 1976, p. 24; 40), não havendo, portanto, sinonímia total ou perfeita entre eles. Ilari (2003, p. 169) os define, por exemplo, como “palavras de sentido próximo, que se prestam, ocasionalmente, para descrever as mesmas coisas e as mesmas situações”.

Henriques (2011, p. 80), acerca da dificuldade de se definir o que é sinonímia (e a antonímia também), recomenda cuidado com as respectivas definições:

Duas das mais conhecidas facetas a explorar nas relações semânticas entre palavras são a SINONÍMIA e a ANTONÍMIA. Defini-las é tarefa perigosa, mas podemos amenizar sua

⁹ Segundo o autor, o mesmo ocorre com os homônimos: “So, in a pun, the speakers pretend that two homonyms or paronyms have the same meanings and can thus be exchanged and confused, with the same commitment to factual truth with which they pretend that an elephant can climb on a cherry tree, paint its toenails red, and as a result be camouflaged” (ATTARDO, 1994, p. 169). Tradução livre: Logo, em um trocadilho, os falantes fingem que dois homônimos ou parônimos têm os mesmos significados e podem assim ser trocados e confundidos, com o mesmo compromisso com a verdade factual com que eles fingem que um elefante pode subir uma cerejeira, pintar as unhas do pé de vermelho, e como resultado estar camuflado.

explicação com o modalizador “a princípio” e dizer que ambas devem ser observadas a partir da propriedade que dois termos têm de serem empregados como substitutos um do outro. Se, *a princípio*, esse emprego não causar prejuízo no que se pretende comunicar, diremos que há SINONÍMIA entre eles. Se a substituição, porém, resultar em significações opostas, haverá ANTONÍMIA entre eles.

Lima e Barbadinho Neto (1982, p. 55) sugerem que, em vez de sinônimos, usemos a expressão *séries sinonímicas*:

Preferível, pois, a falarmos em sinônimos será falarmos em séries sinonímicas, isto é, grupos ou cadeias de palavras que têm um sentido geral comum, porém se distinguem por ligeiras tonalidades particulares e se empregam em situações diferentes.

Ullmann (1964, p. 300-301) cita a distinção feita por Aristóteles entre *sinônimos* e *palavras ambíguas*, valorizando aqueles e desqualificando as últimas:

Na sua *Retórica*, Aristóteles fez uma observação interessante sobre a diferença entre sinonímia e ambiguidade. Os sinônimos, em sua opinião, são “úteis ao poeta”, enquanto que “as palavras de significado ambíguo são principalmente úteis para permitir ao sofista desorientar os seus ouvintes”. A sinonímia é realmente um recurso estilístico de valor inestimável, não só para o poeta mas para qualquer escritor, e presta-se a uma infinidade de empregos. Estes incluem-se em duas vastas categorias, conforme a pessoa que fala tem que escolher entre sinônimos ou prefere combiná-los com algum intuito específico.

A primeira categoria (*escolha entre sinônimos*) está intimamente ligada à própria seleção vocabular que o produtor do texto faz ao escrevê-lo e sobre a qual já discorremos no capítulo referente à seleção vocabular e ao texto de humor. A segunda (*combinação de sinônimos*) pode ser distinta em *variação* e *colocação de sinônimos* (ULLMANN, 1964, p. 301-309). No que concerne à colocação de sinônimos, essa também pode ser empregada com o intuito de provocar o cômico. Ullmann cita um trecho da peça *O Avaro*, em que a personagem principal se utiliza da acumulação de sinônimos:

Agarra que é ladrão! Ladrão! *Assassino! Homicida!* Justiça, justos céus! Estou perdido, assassinaram-me! Degolaram-me: roubaram-me o meu dinheiro! Quem pode ter sido? *Que é feito dele? Onde está? Onde se esconde?* (Molière. *L’Avaro*, ato IV, cena 7; *Apud* ULLMANN, 1964, p. 304; trad. do autor).

Sobre a escolha entre os sinônimos, adiantam-nos Lima e Barbadinho Neto (1982, p. 55):

Como se vê, a escolha entre sinônimos representa permanente (e fascinante) desafio, uma vez que uma das qualidades exigíveis para escrever bem — consiste justamente em sabermos eleger, dentro de uma série sinonímica, a palavra precisa, insubstituível, a única entre todas capaz de traduzir com fidelidade o que desejamos transmitir a outrem.

É o que ocorre no processo de seleção vocabular de um texto humorístico: a escolha do sinônimo perfeito para funcionar como a mola propulsora do riso. Vejamos como isso se concretiza neste exemplo colhido em um programa humorístico: é a acumulação de sinônimos, com o intuito de reiterar o processo de enlouquecimento da personagem, que o torna engraçado.

Off: *Ensandecida, maluca e fora de si, a transtornada Enlouquiza tem um surto psicótico e endoidece, ficando completamente biruta e com um parafuso a menos.* (Casseta e Planeta, 20/05/2003) (ROCHA, 2005, p. 203)

Martins (2000, p. 108)¹⁰ explica a função desse procedimento na composição do texto:

Os sinônimos em série podem indicar que o autor não achou que qualquer deles sozinho exprimisse bem o seu pensamento ou podem ser um recurso de ênfase, de insistência numa ideia, que deve ser salientada em vários matizes.

No caso do texto em tela, a série de sinônimos, em vez de constituir uma redundância apenas, colabora para enfatizar a loucura da personagem.

A crônica de Paulo Mendes Campos aborda a diferença entre dois termos tidos como sinônimos: *chatear* e *encher*; o autor, por intermédio do humor, explora os diferentes matizes semânticos que as duas palavras podem apresentar, uma vez que *chatear* seria uma forma mais branda de aborrecer alguém, comparando-se com o termo mais informal ainda *encher*:

“Chatear” e “encher”

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer na cidade.
 — Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?
 — Aqui não tem nenhum Valdemar.
 Daí a alguns minutos você liga de novo:
 — O Valdemar, por obséquio.
 — Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.
 — Mas não é do número tal?
 — É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.
 Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:
 — Por favor, o Valdemar já chegou?
 — Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?
 — Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.
 — Não chateia.
 Daí a dez minutos, liga de novo.
 — Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado?
 O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.
 Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:
 — Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?
 (CAMPOS, 1987, p. 35)

¹⁰ Primeira edição de 1997.

O humor da tirinha de Luís Fernando Veríssimo, a seguir, é calcado na sinonímia entre dois termos: *inadimplente* e *caloteiro*. Note-se que a fala da cobra maior remete à adequação do uso do sinônimo à situação de comunicação: nem sempre se utilizam palavras sinônimas nos mesmos contextos; no caso, *caloteiro* seria empregado em situações de maior formalidade. No entanto, a graça decorre do fato de a cobra relacionar a palavra ao campo científico:



Figura 15 – Tira – Fonte: VERÍSSIMO, 2010, p. 104

O cartum de Bruno Drummond nos permite discutir a questão da existência ou não de uma sinonímia completa e dos matizes semânticos que acabam por diferenciar os sinônimos. Para o homem, o termo *broxar* apresenta conotação mais pejorativa do que a expressão *disfunção erétil*.



Figura 16 – Cartum – Fonte: DRUMMOND, Bruno. Gente fina. *O Globo*, Rio de Janeiro, 30 out. 2005. Revista O Globo, p. 47.

2.1.5 Antonímia

Ilari (2003, p. 25) esclarece sobre a antonímia:

Informalmente, as pessoas costumam chamar de antônimas quaisquer palavras ou expressões que podem ser colocadas em oposição: nascer vs. morrer, ir vs. vir, grande vs. pequeno etc. Os antônimos costumam ser comparados aos pares e entre dois antônimos que formam par há sempre uma propriedade em comum. Assim, grande e pequeno indicam tamanho; ir e vir indicam deslocamento; nascer e morrer são os dois extremos do mesmo processo de viver etc.

De acordo com Marques (1976, p. 24), “dentro de um determinado âmbito conceitual é possível que dois corpos de palavras distintos revelem-se em oposição quanto ao seu conteúdo conceitual; estaríamos diante de uma relação diversívoca, diante de antônimos”.

Sobre a relação de oposição entre dois antônimos, Ilari (2003, p. 25-26) afirma que ela pode apresentar fundamentos diversos: diferentes posições numa mesma escala (*quente e frio*); início e fim de um mesmo processo (*florescer e murchar*); diferentes papéis numa mesma ação (*bater e apanhar*). O autor ainda esclarece que essa relação de oposição costuma ser associada apenas às palavras, mas tal relação poderia ser estabelecida entre palavras e expressões que normalmente não são consideradas antônimas. É o que ocorre, por exemplo, na letra de música *O querer*, de Caetano Veloso, em que encontramos expressões que se opõem, mas não são, a princípio, antônimas:

Onde queres revólver, sou coqueiro
E onde queres dinheiro, sou paixão
Onde queres descanso, sou desejo
E onde sou só desejo, queres não
E onde não queres nada, nada falta
E onde voas bem alto, eu sou o chão
E onde pisas o chão, minha alma salta
E ganha liberdade na amplidão

Lyons (1987, p. 149) também aponta vários casos de oposição de sentido (*solteiro X casado; bom X mau; marido X mulher; acima X abaixo*), esclarece que se pode interpretar a antonímia de uma forma mais ampla ou mais restrita e ressalta que “o ponto teoricamente importante da antonímia é que a incompatibilidade, e mais especialmente a oposição, entre os sentidos, é uma das relações estruturais básicas nos vocabulários de todas as línguas”.

Assim como na sinonímia, as relações entre antônimos podem ser estabelecidas no nível morfológico, com a troca de significantes ou com o acréscimo de morfemas, mas também podem se dar por meio de estruturas sintáticas diferentes (HENRIQUES, 2011, p. 81).

O efeito de humor presente no cartum de Bruno Drummond decorre da aproximação de adjetivos que estabelecem entre si uma relação de antonímia. O contraste (proporcionado pela antonímia) é considerado uma das causas do humor, seja ele verbal seja não verbal. No exemplo em questão, *caro* (referindo-se ao aparelho) e *barata* (referindo-se à literatura, desqualificando os *bestsellers* e os livros de autoajuda) se opõem, ressaltando a contradição da atitude da personagem.



Figura 17 – Cartum – Fonte: DRUMMOND, Bruno. Gente fina. *O Globo*, Rio de Janeiro, 22 nov. 2009. Revista O Globo, p. 27.

O próximo exemplo, recolhido em um programa humorístico, também é calcado na antonímia entre os termos *máxima/mínima* e *trazer/levar*. O humor é causado pelo trocadilho, pelo jogo de palavras proposto pelos redatores do esquete:

Dr. Wladimir: Dona Corina, eu só prendo, escolher cadeia é outra etapa.
 Secretária: O senhor sabe, né? Dr. Washington pediu presídio de segurança *máxima*, esperança *mínima*. Serve masmorra, mas tem que morrer mesmo.
 Wladimir: E Alcatraz?
 Secretária: Não serve.
 Wladimir: Mas por quê?
 Secretária: Porque traz, não é pra *trazer*, é pra *levar*, e deixar lá. (Meu Cunhado, 29/09/2004) (ROCHA, 2005, p. 205-206).

2.2 Aspectos semióticos

Os aspectos semióticos dos textos de humor não verbais ou de natureza mista (verbal e não verbal) têm sido bastante abordados. É muito recorrente encontrarmos estudos sobre o papel dos signos não verbais na construção de tiras, charges, cartuns, dentre outros. Mais rara é a abordagem semiótica do texto verbal de humor, de que mais adiante trataremos.

No tocante às histórias em quadrinhos e tirinhas, os estudos costumam citar a imagem, os balões de fala e de pensamento (que se tornaram um dos elementos mais identificados com os quadrinhos — cf. MENDO, 2008, p. 29; 35), as linhas de movimento (ou linhas cinéticas), o formato e a quantidade dos quadros, o formato e o tamanho das letras, as metáforas visuais (uma lâmpada sobre a cabeça da personagem indica que ela está tendo uma ideia), as cores, por exemplo. Observemos a história em quadrinhos do *Menino Maluquinho* apresentada a seguir. Nós reconhecemos esse texto como uma HQ pela sequência de quadrinhos (de tamanhos variados; uns maiores, outros menores), pela presença da imagem (os três primeiros quadrinhos só fazem uso da linguagem não verbal; somos capazes de inferir que o menino está doente pela sua fisionomia e pela linha em espiral que está próxima à sua cabeça, indicando desconforto ou dor; por estar com o termômetro na boca ou por alguém observar sua garganta com o auxílio de uma espátula) e de balões de fala.



Figura 18 – História em quadrinhos – Fonte: ZIRALDO. O menino maluquinho. *O Globo*, Rio de Janeiro, 05 jun. 2010. Globinho.

De acordo com Mendo (2008, p. 39), as metáforas visuais, muitas delas já consideradas uma convenção (a lâmpada acesa que indica uma ideia; a serra e o tronco de árvore que representam o ronco da personagem; as estrelas ou os passarinhos quando a personagem leva uma pancada na cabeça), são mais encontradas em HQs de humor.

Quanto às charges e cartuns, além desses elementos, pode-se observar o papel de ícones, índices e símbolos na construção dos sentidos do texto:



Figura 19 – Charge – Fonte: CARUSO, Chico. *O Globo*, Rio de Janeiro, 08 nov. 1992.

A charge de Chico Caruso nos apresenta de forma insólita o ex-presidente da República Itamar Franco: conhecido por seu topete, na charge, esse toma a forma do mapa do Brasil. Segundo Valente (1994, p. 19), é bastante frequente os cartunistas explorarem a relação icônica (por similaridade) com o mapa territorial brasileiro. Iconicamente, o presidente se confunde com o país que acabava de assumir.

Outra charge de Chico, publicada no mesmo ano, apresenta-nos um conhecido prédio da capital brasileira, o Congresso Nacional, como sendo uma privada. Podemos interpretar tal imagem como um índice da “sujeira” associada a tal lugar. A relação indicial (por proximidade) entre a privada e a “sujeira” (corrupção) é uma crítica contundente aos políticos brasileiros.

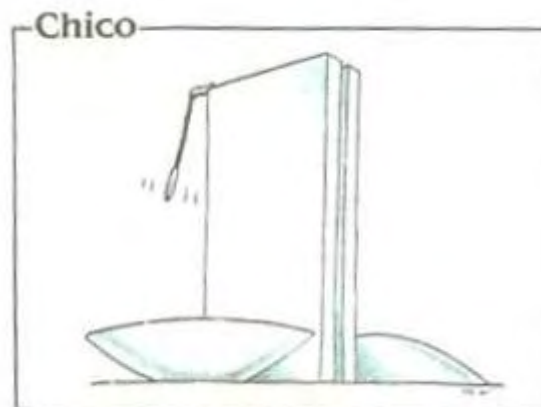


Figura 20 – Charge – Fonte: CARUSO, Chico. *O Globo*, Rio de Janeiro, 30 set. 1992.

A charge de Henfil, que utiliza um dos símbolos do país, a Bandeira Nacional, permanece atual ao retratar a evasão de nossas riquezas, o desmatamento de nossas florestas e a poluição atmosférica que nos assola:

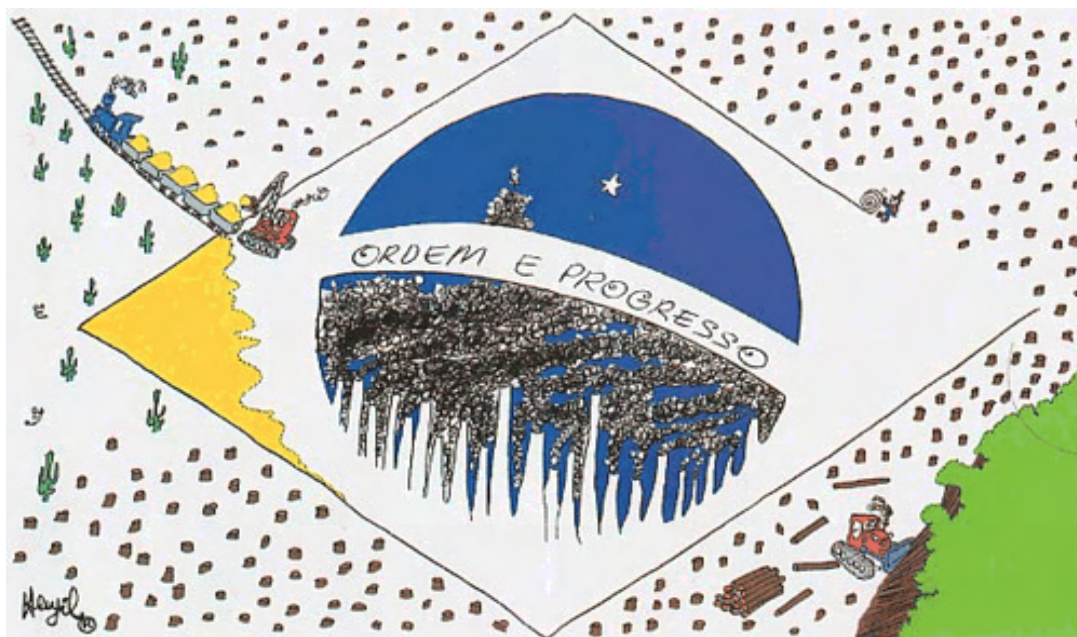


Figura 21 – Charge – Fonte: Henfil. Disponível em: <http://institutohenfil.blogspot.com.br/search?updated-max=2012-07-04T18:45:00-07:00&max-results=7>. Acesso em: 02 fev.2013.

Em relação aos textos verbais, como dissemos anteriormente, também é possível vislumbrar-lhes a iconicidade, ou seja, os signos verbais também produzem imagem visual (texto escrito) ou sonora (texto oral), portanto produzem iconicidade. Nesse caso, em particular, as palavras é que assumem o papel de orientar a leitura: no lugar dos tradicionais ícones, índices ou símbolos, palavras e expressões assumem a tarefa de conduzir o leitor até o(s) sentido(s) do texto; à maneira de pistas, de indicações em um mapa, as palavras vão conduzindo o leitor durante o processo de leitura. Mais adiante, nas seções 3.1.4 e 3.1.5, trataremos detalhadamente da Teoria da Iconicidade Verbal (SIMÕES, 2009), que vem a ser uma aplicação da teoria semiótica de Peirce (2005) ao texto verbal.

De toda forma, é extremamente importante analisar os aspectos semióticos de um texto (seja de humor, seja de outra natureza; seja verbal, seja não verbal), o que favorece a leitura crítica, e por que não dizer plena, que se espera de nossos leitores. Como esclarece Cirne (1972, p. 12), somente partindo-se da leitura formal dos elementos sígnicos é possível alcançar uma leitura ideológica das histórias em quadrinhos (o que pode ser estendido a outros gêneros textuais, como charges, cartuns, piadas, notícias, artigos de opinião, dentre outros):

Para se compreender os mecanismos comunicacionais de uma estória em quadrinhos torna-se necessário que se saiba ler os componentes sógnicos que forjam a sua temperatura estética. Os quadrinhos são menos simples do que aparentam: questionar o seu espaço criativo exige do crítico um sólido conhecimento dos mais diversos problemas sociais, culturais e artísticos. Este questionar o espaço criativo remete-nos para as objeções dirigidas contra a sua linguagem. É preciso saber ler formalmente os quadrinhos para que consigamos lê-los ideologicamente.

2.3 Aspectos pragmáticos

Como já dissemos, muitas vezes rimos do duplo sentido do que foi dito, da ambiguidade que nos é sugerida. Esse outro sentido, que permanece latente até o momento em que o recuperamos para compreender e dar sentido ao texto de humor, pode ser melhor compreendido se observarmos como os aspectos pragmáticos atuam na construção do(s) sentido(s) do texto. A Pragmática, segundo Fiorin (2011, p. 166), é a ciência do uso linguístico, estuda as condições que governam a utilização da linguagem, a prática linguística. Ou seja, para compreendermos uma mensagem, não podemos nos ater apenas ao significado do dito, precisamos atentar para o que está implícito, o que é sugerido, o que somente a situação ou o contexto podem explicar. “A Pragmática deve explicar como os falantes são capazes de entender não literalmente uma dada expressão, como podem compreender mais do que as expressões significam e por que um falante prefere dizer alguma coisa de maneira indireta e não de maneira direta” (FIORIN, 2011, p. 168).

Enquanto a Semântica se ocupa apenas do sentido das formas linguísticas, a Pragmática amplia seu foco de abrangência, observando também o papel do contexto e dos usuários. A Semântica realiza o “estudo das relações entre os signos e os objetos a que se associam” e a Pragmática, o “estudo dos signos, explicitando as circunstâncias, condições e efeitos de seu emprego em relação aos usuários” (MARQUES, 2003, p. 40). De acordo com Moura (2006, p. 66), a significação que não depende do contexto pode ser associada ao campo da Semântica, e a significação contextualmente dependente pode ser relacionada ao campo da Pragmática. Como raramente *contexto* é definido satisfatoriamente, a fronteira entre Semântica e Pragmática continua fluida. De acordo com Raskin (1985, p. 65), a Semântica se ocupa do conhecimento linguístico e a Pragmática, do conhecimento de mundo.

Nesta tese, não vamos entrar no mérito se é possível ou não separar os aspectos semânticos dos pragmáticos. Acreditamos, por estarem intrinsecamente relacionados, que seja bastante difícil estabelecer essa fronteira, uma vez que o contexto é muito importante para

compreendermos o que foi dito. No entanto, para analisarmos mais detidamente os fenômenos encontrados nos textos humorísticos, optamos por fazer a distinção entre alguns aspectos semânticos e pragmáticos. Note-se que, na maioria das vezes, os dois aspectos se inter-relacionam.

A Pragmática nos permite apreender o significado que os falantes intentam transmitir, indo além do sentido convencional das palavras utilizadas na estruturação dos enunciados (FRANCO, 2009, p. 70). Como no texto humorístico estamos sempre trabalhando com a ambiguidade, com um outro sentido latente, os aspectos pragmáticos têm um relevante papel em sua compreensão. Entre alguns dos conceitos pragmáticos que podem nos ajudar a compreender melhor os textos de humor estão as inferências, os pressupostos, os subentendidos, por exemplo.

Inferências são estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou o leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em consideração o contexto (aqui entendido em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto. Realizar inferências é essencial uma vez que um texto não pode apresentar em sua superfície textual todas as informações que seriam necessárias para compreendê-lo (não existem textos totalmente explícitos, o que os tornaria redundantes), permanecendo boa parte delas implícitas (KOCH, 2002, p. 30-31; 50; 62). Marcuschi (2008, p. 249) as define como processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. Elas introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto. Levinson (2007, p. 25) assevera que compreender uma enunciação envolve muito mais do que conhecer os significados das palavras enunciadas e as relações gramaticais entre elas; envolve fazer inferências que ligarão o que é dito ao que é mutuamente suposto ou ao que foi dito antes.

Segundo Marcuschi (2008, p. 249),

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo. Não se pode, pois, definir e medir a compreensão pela quantidade de texto reconstruído pelo leitor, pois ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear. Isto seria o mesmo que supor que compreender um texto seria traduzi-lo em outro equivalente, de modo unívoco, já previsto pelo original.

Observemos a tirinha a seguir:

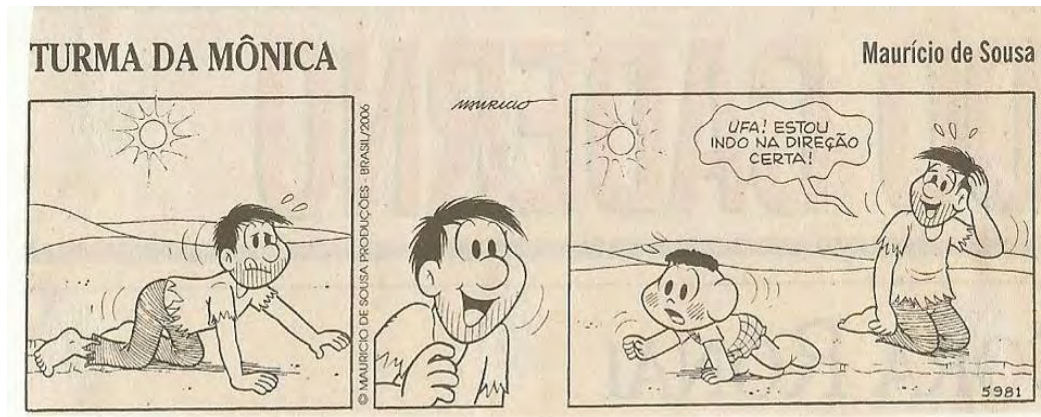


Figura 22 – Tira – Fonte: SOUZA, Maurício de. Turma da Mônica. *O Globo*, Rio de Janeiro, 13 jul. 2006.

No primeiro quadrinho, vê-se um homem se locomovendo com bastante dificuldade no deserto. Sua fisionomia se transforma no segundo quadrinho: seu semblante fica aliviado, demonstrando contentamento, o que só pode ser compreendido no terceiro e último quadrinho. Nesse quadrinho, surge a personagem Cascão, indo em direção contrária ao homem, que afirma, demonstrando alívio, estar indo na direção certa. Somos capazes de atribuir sentido ao que a personagem diz, porque é possível inferir, a partir de nosso conhecimento prévio sobre a personagem de Maurício de Sousa, que ela deve estar *fugindo da água*, logo o homem estava indo na direção certa.

Lendo o cartum de Bruno Drummond, é possível inferir que fazer o imposto de renda não é das atividades mais prazerosas, gerando sentimentos contraditórios como angústia, raiva, depressão, euforia, revolta, tristeza, alívio. Nosso conhecimento prévio sobre o assunto nos permite chegar a tal conclusão e considerar o texto engraçado.



Figura 23 – Cartum - Fonte: DRUMMOND, Bruno. Gente fina. *O Globo*, Rio de Janeiro, 07 mai 2006. Revista O Globo, p. 48.

O humor de um texto costuma ser calcado na ambiguidade, na duplicidade de sentidos, portanto, convivem ali dois sentidos, dois mundos, dois *scripts*. Um que pode ser facilmente captado na superfície textual; outro que precisa ser inferido, captado pelo leitor/ouvinte. Em resumo, o texto de humor apresenta lacunas que o leitor vem a preencher. França (2006, p. 113; 125) assevera que o discurso do riso é essencialmente lacunar, reticente, repleto de subentendidos, não só pelo seu caráter social, mas também pelo seu caráter interativo, permitindo ao leitor uma série de inferências. Almeida (1999, p. 144) corrobora tal opinião:

A relação espirituosa se apoia em implicações, subentendidos, alusões, cuja apreensão exige tanto o conhecimento de proibições e de padrões de comportamento quanto uma capacidade interpretativa satisfatoriamente produtiva, capaz de fazer associações, deduções e perceber desvios e contradições. Em compensação, constituirá um prazer suplementar para o leitor o fato de ter enxergado o materialmente invisível e compreendido aquilo que não foi dito e que está fora do alcance dos indivíduos cômicos.

Como vimos, uma das teorias que se propõe a estudar o humor verbal é a dos *scripts*, de Raskin (1985). Para perceber a sobreposição de dois *scripts*, necessariamente opostos, o leitor/ouvinte de uma piada precisa realizar inferências. Segundo Davel (2009, p. 8), “em determinada situação discursiva, a ativação de um *script*, evocado por uma palavra ou conjunto de palavras, permite facilmente fazer inferências e estabelecer ligações de modo a reconstruir o sentido pretendido pelo locutor”. Nunca é demais lembrar que, para ler qualquer texto e compreendê-lo, o leitor necessita inferir informações, que nem sempre são informadas no texto. Todo texto, portanto, apresenta lacunas. Para realizar tais inferências, o leitor parte do conhecimento partilhado, do intertexto, de crenças e saberes prévios, do que foi dito e, muitas vezes, sugerido (cf. DAVEL, 2009, p. 15; 19; CARMELINO, 2009, p. 27-29).

A pressuposição, por exemplo, é um conteúdo implícito, sistematicamente associado ao sentido de uma oração, tal que essa só possa ser considerada verdadeira ou falsa se o conteúdo em questão for reconhecido como verdadeiro (ILARI; GERALDI, 2003, p. 90-91). Um enunciado pressupõe outro se a verdade do último é uma pré-condição da verdade do primeiro. A pressuposição permite fazer entender conteúdos proposicionais sem se assumir a responsabilidade por comunicá-los (ARMENGAUD, 2006, p. 86). O pressuposto de uma sentença não é afirmado nessa sentença, mas inferido a partir dela (MOURA, 2006, p. 15). Levinson (2007, p. 211) assevera que ela se restringe a certas inferências ou suposições pragmáticas que, pelo menos, parecem estar embutidas nas expressões linguísticas e podem ser isoladas usando testes linguísticos específicos, como a resistência à negação. Raskin (1985, p. 54; 70-71) lembra que muitas piadas são baseadas no conhecimento da pressuposição compartilhado pelo falante e pelo ouvinte, embora afirme que seu conceito de pressuposição difere da pressuposição lógica e da pragmática. Ele a define como um conjunto de condições que se deveria obter para que a frase/sentença (*sentence*) fosse completamente compreendida. Para o estudioso do riso, a alusão é um exemplo do uso da pressuposição.

Possenti (1998, p. 32-33) cita a piada a seguir como um exemplo em que o introdutor de pressuposição *mais* é o gatilho para o humor (segundo a piada, fazer filhos passa a fazer parte das habilidades que poderiam, supostamente constar no currículo de quem procura emprego):

— Preciso de um emprego. Tenho 15 filhos. — E o que mais o senhor sabe fazer?
--

Trazemos aqui outra piada citada por Possenti (1998, p. 64-69), em que a expressão *de novo* introduz a pressuposição. A graça decorre do equívoco provocado por esse introdutor de pressuposição (a ambiguidade do escopo da expressão *de novo*):

— Estou com vontade de comer a Luiza Brunet de novo.
 — O quê? Você já comeu?
 — Não. Mas já tive essa vontade antes.

O subentendido é uma outra espécie de inferência. Por meio do subentendido, o falante pode dizer o que quer sem se comprometer. A diferença entre o pressuposto e o subentendido é que o primeiro veicula uma informação indiscutível, pois decorre do sentido de um marcador linguístico, enquanto o segundo é de responsabilidade do ouvinte. O pressuposto pode ser contestado, apesar de ser formulado para não o ser; o subentendido é construído para que o falante, caso seja interpelado, poder negá-lo, apegando-se ao sentido literal das palavras (FIORIN, 2011, p. 184; DUCROT, 1987, p. 19; 24-25). Ducrot (1987, p. 20) estabelece a distinção entre *posto*, *pressuposto* e *subentendido*:

Se o posto é o que afirmo, enquanto locutor, se o subentendido é o que deixo meu ouvinte concluir, o pressuposto é o que apresento como pertencendo ao domínio comum das duas personagens do diálogo, como o objeto de uma cumplicidade fundamental que liga entre si os participantes do ato de comunicação. Em relação ao sistema dos pronomes poder-se-ia dizer que o pressuposto é apresentado como pertencendo ao “nós”, enquanto o posto é reivindicado pelo “eu”, e o subentendido é repassado ao “tu”.

Como é possível perceber, nos textos de humor aproveitam-se tanto as informações partilhadas (os pressupostos) como as sugeridas (subentendidos) para provocar o riso. Em muitas situações, o riso é justificado pela malícia do ouvinte/leitor, ficando explícito, dessa forma, como a responsabilidade por achar algo engraçado é repassada a ele. É o que ocorre na primeira piada que apresentamos na presente seção: a piada em que o homem pede um emprego e informa a seu interlocutor que tem 15 filhos. Este deixa subentendida, por meio da pergunta (“E o que mais o senhor sabe fazer?”), uma crítica à quantidade de filhos do homem.

A implicatura é um sentido derivado, que é atribuído a um enunciado a partir da constatação de que seu sentido literal seria irrelevante na situação (ILARI; GERALDI, 2003, p. 88-89). A implicatura é um tipo de inferência pragmática que não se baseia no sentido literal das palavras, mas no que o locutor pretende comunicar ao interlocutor (MOURA, 2006, p. 13). Segundo Armengaud (2006, p. 87-92), a implicatura corresponde à sugestão e à insinuação. Esse fenômeno foi descrito por Grice, que o distingue em dois tipos: (1) as *implicaturas conversacionais ou discursivas* (que não têm vínculo com os valores de verdade,

nem com a forma linguística; estão fora do significado, mas estão em contexto; dependem do contexto para serem identificadas, são por ele suscitadas; são provocadas por princípios gerais ligados à comunicação) e (2) as *implicaturas convencionais ou lexicais* (têm como base a língua, o léxico, seus significados estão convencionalmente vinculados às palavras; são desencadeadas por uma expressão linguística) (ARMENGAUD, 2006, p. 87-92; FIORIN, 2011, p. 176; GRICE, 1975, p. 43-58). A implicatura permite ao falante perceber que nem o Princípio da Cooperação nem as máximas conversacionais (propostos por Grice) foram desrespeitados. Ou ainda segundo Levinson (2007, p. 128), essas inferências preservam a suposição de cooperação. Quando ocorre a violação de alguma máxima, o falante, com o intuito de ser cooperativo, identifica-a como intencional, e busca inferir a implicatura, que não está inscrita no enunciado (“implicatura é entendida como o significado adicional do enunciado proferido pelo falante e inferido pelo ouvinte” — FRANCO, 2009, p. 71). A implicatura é um cálculo que o ouvinte faz para entender a desobediência que o falante comete ao infringir intencionalmente uma das máximas conversacionais (KOCH, 2001, p. 28).

Enquanto, na identificação de um pressuposto, o falante precisa ativar o conhecimento compartilhado, ao identificar uma implicatura, é a intenção do locutor que precisa ser percebida (MOURA, 2006, p. 52).

Raskin (1985, 54-55; 64) também tratou da implicatura. Para ele, como a implicatura é construída a partir de uma sentença/frase (*sentence*) em seu sentido não literal, então muitas piadas podem ser explicadas em função da implicatura. Segundo ele, a noção de implicatura proposta por Grice era extremamente dependente da noção de contexto óbvio.

Na piada que reproduzimos a seguir, a implicatura que um dos fazendeiros pretendia sugerir não é identificada pelo outro fazendeiro:

Reis do gado

Dois fazendeiros se encontram e, durante a conversa, um pergunta:

— E aí, Durval? Com que tamanho está a sua fazenda?

— Já está bem grande. E a sua?

— Só pra você ter uma ideia, eu saio de casa de manhãzinha, ligo meu jipe e ao meio-dia ainda não percorri nem a metade da minha propriedade.

— Entendo... Eu também já tive um carro desses! É horrível.

(*Expresso*, 26/06/2010)

O que o primeiro fazendeiro pretendia sugerir era a vasta extensão de sua propriedade, mas a implicatura que o outro fazendeiro capta é que seu carro não era bom, pois não conseguia percorrer suas terras com velocidade. Temos um caso de mal-entendido que gera o cômico.

No cartum de Bruno Drummond, novamente entra em jogo a sugestão de uma implicatura. Embora a personagem tenha usado todo o seu charme, carisma e poder de sedução para conquistar a namorada, o que realmente se mostrou decisivo foi ter usado todo o seu talão de cheques. O que a personagem sugere é que sua namorada não é tão desinteressada assim, cabendo ao leitor do cartum inferir essa implicatura e considerá-la engraçada.



Figura 24 – Cartum - Fonte: DRUMMOND, Bruno. Gente fina. *O Globo*, Rio de Janeiro, 30 jul 2006. Revista O Globo, p. 45.

Neste outro cartum, do mesmo autor, a implicatura sugerida é a de que para trabalhar naquele estabelecimento não é necessária toda a formação acadêmica que a personagem adquiriu, ou seja, nem sempre uma boa formação acadêmica garante um bom emprego. Para compreender o texto, o leitor deve identificar a implicatura sugerida: há muitos profissionais formados e desempregados no país.



Figura 25 – Cartum - Fonte: DRUMMOND, Bruno. Gente fina. *O Globo*, Rio de Janeiro, 06 nov. 2005. Revista O Globo, p. 63.

A crônica de Luís Fernando Veríssimo permite ao leitor acionar dois *scripts*: um relacionado ao sexo; outro, ao futebol. As semelhanças entre os dois *scripts* é que torna o texto engraçado:

Sexo e futebol

A dissertação nada-a-ver de hoje é: no que o sexo e o futebol se parecem?

No futebol, como no sexo, as pessoas suam ao mesmo tempo, avançam e recuam, quase sempre vão pelo meio mas também caem para um lado ou para o outro e às vezes há um deslocamento. Nos dois é importantíssimo ter jogo de cintura.

No sexo, como no futebol, muitas vezes acontece um cotovelaço no olho sem querer, ou um desentendimento que acaba em expulsão. Aí um vai para o chuveiro mais cedo.

Dizem que a única diferença entre uma festa de amasso e a cobrança de um escanteio é que na grande área não tem música, porque o agarramento é o mesmo, e no escanteio também tem gente que fica quase sem roupa.

Também dizem que uma das diferenças entre o futebol e o sexo é a diferença entre camiseta e camisinha. Mas camisinha, como a camiseta, também não distingue, ela tanto pode vestir um craque como um medfocre.

No sexo, como no futebol, você amacia no peito, bota no chão, cadencia, e tem que ter uma explicação pronta na saída para o caso de não dar certo.

No futebol, como no sexo, tem gente que se benze antes de entrar e sempre sai ofegante.

No sexo, como no futebol, tem feijão com arroz, mas também tem o requintado, a firula e o lance de efeito. E, claro, o lençol.

No sexo também tem gente que vai direto no calcanhar.

E tanto no sexo quanto no futebol o som que mais se ouve é aquele “uuu”.

No fim, sexo e futebol só são diferentes, mesmo, em duas coisas. No futebol, não pode usar as mãos. E o sexo, graças a Deus, não é organizado pela CBF.

(VERÍSSIMO, 2002, p.45-46)

O texto é engraçado pela sobreposição dos dois *scripts*. No entanto, rimos também da implicatura que é sugerida pelo autor no último período do texto: a CBF não é um bom organizador do esporte.

Em relação às máximas conversacionais, podemos dizer que a ironia é uma espécie de violação da máxima da qualidade (da verdade): *Não afirme o que você pensa que é falso* (FIORIN, 2011, p. 180). Para identificar a ironia, o leitor/ouvinte infere o contrário do que está escrito ou dito (GRIZE *apud* FRANÇA, 2006, p. 115). Isso ocorre porque o leitor/ouvinte consegue perceber que seu interlocutor não abona aquilo que está dizendo. “Ser irônico é desobedecer a uma regra básica da comunicação, comum aos interlocutores: a suposta adesão do comunicador ao conteúdo proposicional do seu enunciado” (ALMEIDA, 1999, p. 40). No cartum de Bruno Drummond, identificamos o pensamento do pai como sendo irônico pela sua conclusão. Quando pensa “Que gracinha...”, somos levados a imaginar que apreciara a atitude da filha, no entanto, quando conclui seu raciocínio (“mão de vaca igual à mãe”), percebemos a ironia, pois ele afirma o contrário do que está sentindo; ele supostamente afirma uma ideia, mas não concorda com ela, não abona aquela opinião sobre a filha.

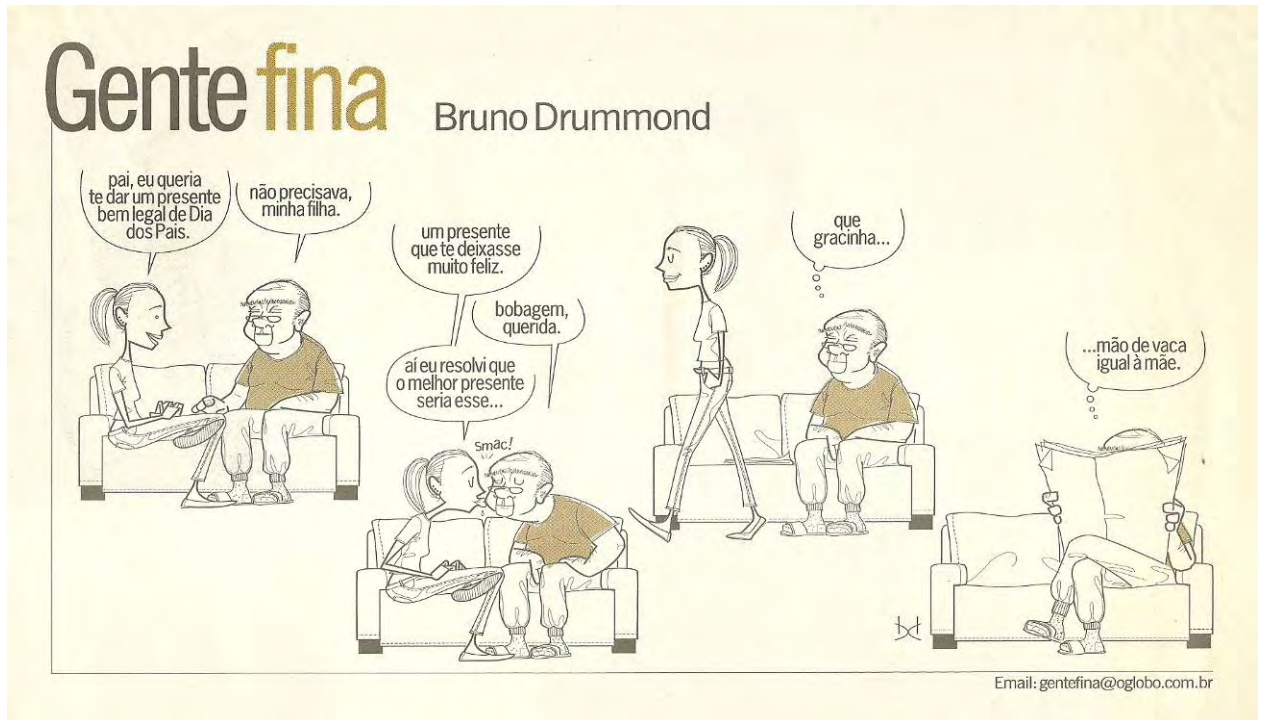


Figura 26 – Cartum - Fonte: DRUMMOND, Bruno. Gente fina. *O Globo*, Rio de Janeiro, 12 ago 2007. Revista O Globo, p. 25.

Ao nos comunicarmos, produzimos enunciados, que são realizados em uma situação determinada pelos participantes da comunicação (*eu/tu*), pelo momento em que ocorre a enunciação (*agora*) e pelo lugar em que o enunciado é produzido (*aqui*). As referências a essa situação constituem a *dêixis* (FIORIN, 2010, p. 162). Os elementos dêiticos têm a função de determinar a relação espaço-temporal na qual o homem se localiza, movimenta-se e define o centro da comunicação (SILVA, 2005, p. 47). A fim de interpretar frases que contenham elementos dêiticos, é imprescindível considerar a situação (ILARI; GERALDI, 2003, p. 67).

Na tirinha de Hagar, é a ambiguidade da expressão dêitica *aqui* que gera o mal-entendido: enquanto Hagar se refere a estar no mundo, continuar vivo, Eddie Sortudo, por sua conhecida obtusidade, pensa que o amigo está se referindo ao bar em que os dois se encontram.



Figura 27 – Tira - Fonte: BROWNE, Chris. Hagar, o horrível. *O Globo*, Rio de Janeiro, 12 jul 2006.

A piada que transcrevemos a seguir calca o seu humor no mal-entendido, no equívoco gerado pelo emprego dos pronomes possessivos de 1ª pessoa do plural (*nosso* e *nossa*). Quando o padre pede à governanta que se refira aos objetos e cômodos da casa paroquial utilizando o pronome possessivo *nosso* e *nossa*, ele estava se referindo a ele e ao resto da paróquia (incluindo a governanta). No entanto, não é isso que o bispo entenderá; provavelmente associará o pronome ao padre e à governanta, gerando um mal-entendido.

Aquele padre havia sido nomeado recentemente para a paróquia. Instalou-se na casa paroquial que lhe estava destinada e, imediatamente, a velha governanta veio se queixar dos problemas que a casa tinha. “*Seu* teto está com goteiras, padre. *Seu* fogão está velhíssimo e *sua* geladeira não funciona. *Sua* televisão está sem som... e por aí afora.”

“Minha filha”, respondeu o padre, “esta casa não é só *minha*, é sua também, na verdade é de todos os *nosso*s paroquianos... Por que você não diz “*nosso* teto”, “*nossa* televisão”?”

Passaram-se algumas semanas, e um dia o bispo veio visitar o padre. Estavam os dois conversando muito sossegados, quando a governanta entra de repente na sala e declara:

“Padre, tem um rato no *nosso* quarto, debaixo de *nossa* cama.”

(P. C., Revista *Seleções Reader's Digest*, julho de 1989)

Possenti (1998, p. 31) apresenta uma adaptação desta tirinha de Veríssimo como outro exemplo de humor calcado na dêixis:



Figura 28 – Tira - Fonte: VERÍSSIMO, 2010, p. 16.

Como se vê, as informações implícitas desempenham um papel de extrema relevância nos textos humorísticos. Em relação às piadas, Attardo (1994, p. 289; 291) nos recorda que parte da informação nas piadas deve permanecer implícita. Explicações sobre os mecanismos envolvidos no efeito humorístico do texto resultam na destruição desse efeito, ou seja, uma piada perde seu humor quando quem a conta explica o seu desfecho (*punch line*). Ou seja, para que a piada “funcione”, seja engraçada, alguma informação tem de ser omitida; em outras palavras, a *máxima da quantidade* de Grice precisa ser violada. Ainda tratando das máximas propostas por Grice, de acordo com Attardo (1994, p. 291), a *máxima da relação* agrupa as outras três: para ser relevante, é preciso ser sincero (*máxima da qualidade*),

ordenado (*máxima do modo*) e exaustivo (*máxima da quantidade*). Isso significa que, em uma piada, quando uma das outras três máximas é violada, a máxima da relação é necessariamente desconsiderada, violada também.

A vaguidão específica

“As mulheres têm uma maneira de falar que eu chamo de vago-específica.” (Richard Gehman)

- Maria, ponha isso lá fora em qualquer parte.
- Junto com as outras?
- Não ponha junto com as outras, não. Senão pode vir alguém e querer fazer qualquer coisa com elas. Ponha no lugar do outro dia.
- Sim, senhora. Olha, o homem está aí.
- Aquele de quando choveu?
- Não, o que a senhora foi lá e falou com ele no domingo.
- Que é que você disse a ele?
- Eu disse para ele continuar.
- Ele já começou?
- Acho que já. Eu disse que podia principiar por onde quisesse.
- É bom?
- Mais ou menos. O outro parece mais capaz.
- Você trouxe tudo pra cima?
- Não, senhora, só trouxe as coisas. O resto não trouxe porque a senhora recomendou para deixar até a véspera.
- Mas traga, traga. Na ocasião, nós descemos tudo de novo. É melhor senão atravanca a entrada e ele reclama como na outra noite.
- Está bem, vou ver como.

(FERNANDES, 2006, p. 88)

Percebemos como as informações que permanecem implícitas para o leitor (mas não para as mulheres) comprometem o seu entendimento sobre o que elas (personagens femininas) estão conversando. No entanto, são as informações implícitas, que o leitor busca resgatar, que causam a graça do texto, pois confirmam a vaguidão que costuma ser atribuída às mulheres (e indicada na epígrafe). Koch e Travaglia (1995, p. 32-33; 48), ao analisar tal texto, ressaltam que o texto humorístico está sujeito a regras diferentes das que regem os textos ditos sérios:

Além disso, vimos que mesmo fatores normalmente definidores da coerência podem ser violados sem, necessariamente, criar incoerência, dependendo da situação, dos usuários (produtor, receptor) do texto, da intenção comunicativa, de normas sociais, etc. Assim, no texto do exemplo (...), a descontinuidade é até uma condição para a existência do texto como texto de humor, um tipo de comunicação onde valem regras diversas das que regem os textos não humorísticos.

Esperamos, ao realizar essa breve demonstração de como os aspectos semânticos, semióticos e pragmáticos podem ser abordados nos textos de humor, ter indicado algumas maneiras de se explorar o texto de humor didaticamente. Com ela, procuramos demonstrar como os fenômenos encontrados em textos humorísticos podem ser trabalhados em sala de aula, o que nos servirá de parâmetro na análise do humor verbal encontrado nos livros didáticos.

3 O TEXTO DE HUMOR

3.1 Gêneros textuais de humor

Cada vez mais o estudo dos gêneros textuais se faz presente no ensino de Língua Portuguesa. Para comprovar tal assertiva, basta observar a variedade de gêneros textuais selecionados pelos autores de livros didáticos para integrarem suas obras. Em outras épocas, os textos escolhidos seriam os de natureza literária (*poemas, contos, crônicas, trechos de romances e de peças teatrais*, por exemplo), no entanto, o que vemos atualmente é uma preferência pelos gêneros do cotidiano (*bilhetes, anúncios publicitários, notícias de jornais e de revistas, histórias em quadrinhos*, entre outros). Muito desse comportamento se deve aos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento oficial publicado em 1998, que tinha por objetivo estabelecer um padrão — sem inclinação conteudista, diga-se de passagem — para a educação nacional. Os PCN alçam o texto à condição de unidade básica do ensino e, em consequência disso, a abordagem dos gêneros textuais também é valorizada:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos — letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases — que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (PCN, 1998, p. 23-24).

Segundo Rojo e Cordeiro (2004, p. 10), entre outras questões significativas, a formação de leitores, que só estavam habilitados à “extração simples de informação de textos relativamente simples”, não sendo capazes de realizar uma leitura crítica e reflexiva,

ocasionaram uma virada discursiva ou enunciativa no enfoque dado aos textos e ao seu uso pedagógico:

Essa virada passou a ecoar com mais força nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros a partir de 1997/1998, com sua incorporação nos PCNs de língua portuguesa, embora já tivesse eco anteriormente em numerosas propostas curriculares oficiais estaduais (como é o caso de Paraná e Mato Grosso, por exemplo). Nela, passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros* (*discursivos* ou *textuais*) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10).

Não é necessária uma pesquisa aprofundada em algumas das principais avaliações educacionais (*SAEB/Prova Brasil, Prova Rio*¹¹, por exemplo) para percebermos como grande variedade de gêneros textuais vem sendo, mesmo que indiretamente, apresentada aos alunos. Sempre mais, esses são chamados a interagir com *bilhetes, bulas de remédio, poemas, notícias de jornal, artigos de revistas etc.*, como se percebe neste exemplo de item da *Prova Brasil*:

A antiga Roma ressurgiu em cada detalhe

Dos 20.000 habitantes de Pompeia, só dois escaparam da fulminante erupção do vulcão Vesúvio em 24 de agosto de 79 d.C. Varrida do mapa em horas, a cidade só foi encontrada em 1748, debaixo de 6 metros de cinzas. Por ironia, a catástrofe salvou Pompeia dos conquistadores e preservou-a para o futuro, como uma joia arqueológica. Para quem já esteve lá, a visita é inesquecível.

A profusão de dados sobre a cidade permitiu ao Laboratório de Realidade Virtual Avançada da Universidade Carnegie Mellon, nos Estados Unidos, criar imagens minuciosas, com apoio do Instituto Americano de Arqueologia. Milhares de detalhes arquitetônicos tornaram-se visíveis. As imagens mostram até que nas casas dos ricos se comia pão branco, de farinha de trigo, enquanto na dos pobres comia-se pão preto, de centeio.

Outro megaprojeto, para ser concluído em 2020, da Universidade da Califórnia, trata da restauração virtual da história de Roma, desde os primeiros habitantes, no século XV a.C., até a decadência, no século V. Guias turísticos virtuais conduzirão o visitante por paisagens animadas por figurantes. Edifícios, monumentos, ruas, aquedutos, termas e sepulturas desfilarão, interativamente. Será possível percorrer vinte séculos da história num dia. E ver com os próprios olhos tudo aquilo que a literatura esforçou-se para contar com palavras.

Revista *Superinteressante*, dezembro de 1998, p. 63.

A finalidade principal do texto é

- (A) convencer.
- (B) relatar.
- (C) descrever.
- (D) informar.

(PDE/Prova Brasil, 2008, p. 69-70)

A abordagem sistemática dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa se justifica também pela necessidade de o leitor saber lidar com os diversos gêneros textuais em seu cotidiano. A todo instante, o leitor é instado a interagir com os mais diferentes gêneros de texto. Em uma simples caminhada pela rua, o leitor pode se deparar com anúncios

¹¹ Avaliação realizada para verificar o aprendizado dos alunos da rede municipal do Rio de Janeiro.

publicitários, ler notícias encontradas na primeira página do jornal, ouvir uma piada de algum conhecido, ler as instruções de uso de um produto (encontradas na embalagem) antes de comprá-lo, entrar em uma *lan house* e enviar um *e-mail* ou decidir enviar um telegrama a alguém.

Segundo Maingueneau (2002, p. 63), dominar vários gêneros do discurso proporciona considerável economia cognitiva por parte do falante:

Graças ao nosso conhecimento dos gêneros do discurso, não precisamos prestar uma atenção constante a todos os detalhes de todos os enunciados que ocorrem à nossa volta. Em um instante somos capazes de identificar um dado enunciado como sendo um folheto publicitário ou como uma fatura e, então, podemos nos concentrar apenas em um número reduzido de elementos (MAINGUENEAU, 2002, p. 64).

Como se vê, a todo momento, o leitor é chamado a usar sua competência para lidar com os gêneros (reconhecer um gênero textual e sua finalidade ou, até mesmo, produzi-lo). É o que Koch chama de *competência metagenérica*, que “possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 102). Em outras palavras, é uma necessidade comunicativa (compreender os diversos gêneros textuais ou saber se expressar por meio deles) que corrobora a relevância dos estudos dos gêneros textuais (em nosso caso, os de humor) no ensino de Língua Portuguesa.

3.1.1 Gêneros textuais: definição

Quando se pensa em gêneros, o nome mais associado ao assunto é o do autor russo Mikhail Bakhtin¹². Apesar de desde a Antiguidade já se dividirem os textos em gêneros literários, foi o autor de *Estética da criação verbal* que alargou o âmbito de abrangência dos gêneros, que não mais se limitariam apenas à esfera literária. O autor abarca, com sua definição de *gênero discursivo*, várias espécies de textos, de uso cotidiano; segundo ele, são gêneros do discurso as breves réplicas do diálogo do cotidiano, o relato do dia a dia, a carta, o comando militar lacônico padronizado, o repertório variado, mas padronizado, dos documentos oficiais, as manifestações publicísticas, entre outros (BAKHTIN, 2003, p. 262-263)¹³.

¹² Há estudos que questionam a autoria atribuída a Bakhtin em relação a alguns textos e alguns conceitos, como o dos gêneros do discurso (cf. BRONCKART e BOTA, 2012).

¹³ A primeira edição russa é de 1979.

Para Bakhtin (2003, p. 262), gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados que cada campo de utilização da língua elabora.

Há autores que empregam a expressão *gênero textual*. Neste trabalho, seguindo procedimento adotado por Marcuschi (2008, p. 154), consideraremos as expressões *gênero textual*, *gênero do discurso* e *gênero discursivo* como sendo intercambiáveis.

Vejam outras definições de gênero. Marcuschi, por exemplo, afirma:

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (2007, p. 22-23).

Como já lembrado, os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. Bakhtin [1997] dizia que os gêneros eram tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. São muito mais famílias de textos com uma série de semelhanças. Eles são eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas: caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividades sociodiscursiva. Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros (2007, p. 29).

(...) a noção de gênero vem envolta num conjunto relativamente extenso de parâmetros para observação, tendo em vista a complexidade do fenômeno que envolve aspectos linguísticos, discursivos, sociointeracionais, históricos, pragmáticos, entre outros. Eles são fenômenos relativamente plásticos, com identidade social e organizacional bastante grande e são parte constitutiva da sociedade. Acham-se ligados às atividades humanas em todas as esferas e em muitos casos, como vimos, dão margem às marcas de autoria e estilo próprio em graus variáveis. Em alguns casos, são mais rígidos na forma e, em outros, mais rígidos na função (2011, p. 22).

Ou ainda segundo Koch e Elias (2006, p. 101):

No processo de leitura e construção de sentido dos textos, levamos em conta que a escrita/fala baseiam-se em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação e é por essa razão que, cotidianamente, em nossas atividades comunicativas, são incontáveis as vezes em que não somente lemos textos diversos, como também produzimos ou ouvimos enunciados, tais como: “escrevi uma *carta*”, “recebi o *e-mail*”, “achei o *anúncio* interessante”, “o *artigo* apresenta argumentos consistentes”, “fiz o *resumo* do livro”, “a *poesia* é de um autor desconhecido”, “li o *conto*”, “a *piada* foi boa”, “que *tirinha* engraçada!”, “a *lista* é numerosa”. (grifo dos autores)

Bhatia (1997, p. 630) apresenta uma definição¹⁴ que não difere muito das anteriormente listadas. Segundo ele, os gêneros são definidos essencialmente pelo uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados, o que origina conjuntos específicos

¹⁴ Texto original: Genres are essentially defined in terms of the use of language in conventionalized communicative settings, which give rise to specific sets of communicative goals for specialized disciplinary and social groups, which in turn establish relatively stable structural forms and, to some extent, even constrain the use of lexicogrammatical resources.

Tradução livre: Gêneros são essencialmente definidos em termos do uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados, o que origina conjuntos específicos de propósitos comunicativos para grupos sociais e disciplinares especializados que, por sua vez, estabelecem formas estruturais relativamente estáveis e, até certo ponto, limitam o uso dos recursos lexicogramaticais.

de propósitos (objetivos) comunicativos para grupos sociais e disciplinares especializados que, por sua vez, estabelecem formas estruturais relativamente estáveis e, até certo ponto, restringem o emprego dos recursos lexicogramaticais.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 43), os gêneros são “práticas de linguagem historicamente construídas”:

Os gêneros podem ser considerados, seguindo Bakhtin (1984), como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. Este funciona, então, como um *modelo comum*, como uma *representação integrativa* que determina um horizonte de expectativas (Jauss 1970) para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem (Canvat 1996). A prova da existência desse modelo nas diferentes práticas de linguagem é, precisamente, o fato de que o gênero é imediatamente reconhecido como uma evidência, pela maneira como se impõe para aquele que se sente à vontade na prática em questão, como uma forma evidente que seu enunciado deve tomar — salvo, bem entendido, se ele quiser, calculando conscientemente os efeitos possíveis, suprimir as marcas do gênero, o que será encarado como desvio, tanto por ele próprio quanto pelos outros atores da prática visada (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 64).

Poderíamos citar outros estudos acerca dos gêneros, no entanto, pela exiguidade de tempo e espaço, optamos por apresentar apenas algumas das abordagens mais conhecidas e significativas do tema. No entanto, é relevante destacar o incremento que a pesquisa sobre os gêneros tem conhecido recentemente, o que é fundamental para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa.

Em resumo, podemos concluir que gêneros são categorias de textos, relativamente estáveis, que apresentam função, composição, conteúdo temático e estilo característicos. Vejamos, mais detidamente, cada um desses elementos.

3.1.2 Gêneros: composição, conteúdo e estilo

Cada gênero se caracteriza por uma composição (estruturação), conteúdo e estilo específicos.

Segundo Bakhtin (2003, p. 261-262),

esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos — o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional — estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

Em outros termos, um gênero se caracteriza por sua forma de organização, pela distribuição das informações e pelos elementos não verbais, como cor, padrão gráfico, diagramação, ilustrações, em suma, pela sua construção composicional; pela escolha dos temas: alguns temas são mais recorrentes que outros em determinados gêneros textuais — a expressão dos sentimentos está mais relacionada aos poemas; os acontecimentos de ordem política, econômica, social, histórica ou cultural, ao artigo de opinião; pelo estilo empregado: apesar da relativa estabilidade dos gêneros, o autor do texto pode escolher os recursos linguísticos a serem empregados — dependendo do gênero, essa liberdade de escolha será maior ou menor (cf. KOCH e ELIAS, 2006, p. 109-110). Ao escrever um poema ou uma crônica, o produtor do texto tem uma liberdade de escolha muito maior no tocante à seleção dos recursos linguístico-expressivos do que ao escrever uma receita médica (caso seja um médico) ou preencher um requerimento. É o que esclarece Marcuschi (2011, p. 18):

Mas é claro que os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, do grau de formalidade ou da natureza dos temas, como bem lembra Bronckart (2001).

Além dessas características apontadas por Bakhtin (2003), Marcuschi (2007) e Bhatia (1997) reconhecem a importância de outro elemento intrinsecamente relacionado aos gêneros: a *função* (Marcuschi fala de *propriedades funcionais*, enquanto Bhatia emprega a expressão *propósitos comunicativos*). Todo gênero é empregado com uma função, visando a um propósito específico. Como os gêneros são relativamente estáveis, podem ocorrer alterações em sua forma; por conseguinte, a função é que determinará de que gênero se trata. Na verdade, o que nos leva a escolher um gênero e não outro é o propósito comunicativo (cf. SIMÕES, 2007, p. 19; 39); em outros termos, é a função que o gênero desempenha que o torna adequado ou não à situação comunicativa.

3.1.3 Intertextualidade intergêneros

Muitas vezes nos deparamos com um gênero textual “disfarçado” de outro, como percebemos nos anúncios a seguir. Os dois primeiros, de uma rede de lojas de hortifrutigranjeiros, são anúncios publicitários “disfarçados”, no primeiro caso, de capa de revista e, no segundo, de anúncio de filme. O terceiro anúncio (de um fabricante de carros) se

assemelha a uma questão de múltipla escolha. O quarto anúncio, por sua vez, também de uma marca de automóveis, se apresenta, a princípio, como uma piada¹⁵.

www.hortifruti.com.br

CASCAS

AS ESTRELAS DA NATUREZA EM REVISTA

**UVA COMEMORA
VAGA NA SELEÇÃO
DA PARREIRA.**

MAÇÃ ANTENADA NA MODA
VESTINDO SUA CASCA VITAMINADA.

Aqui a natureza é a estrela. 

Figura 29 – Anúncio publicitário - Fonte: Disponível em: <http://www.hortifruti.com.br/campanhas/cascas.html>. Acesso em: 22 fev.2010.

¹⁵ Texto analisado anteriormente na página 40.

www.hortifruti.com.br

EO COENTRO LEVOU

UM CLÁSSICO
DA HORTIFRUTI.

EM CARTAZ NA HORTIFRUTI MAIS PERTO DE VOCÊ.

CACHOEIRO (ES) - COLATINA (ES) - PRAIA DO SUÁ (ES) - PRAIA DA COSTA (ES) - BARRA DA TIJUCA - LEBLON - BOTAFOGO - FLAMENGO - PRADO JÚNIOR
SIQUEIRA CAMPOS - DIAS DA ROCHA - TIJUCA - GRAJAÚ - VILA ISABEL - ICARAI - MARQUÊS DE PARANÁ - CABO FRIO - CAMPOS - MACAÉ

Aqui a natureza é a estrela. 

Figura 30 – Anúncio publicitário - Fonte: Disponível em: <http://www.mppublicidade.com.br/image.php?url=trabalhos/original/250.jpg> &type=img. Acesso em 22 fev.2010.

Na sua opinião, o que significa o vocábulo alcatéia?

- () Plural de alcatel
- () Feminino de alcatéio
- () Uma empresa de telefonia
- () O coletivo dos 96 cavalos do motor do Polo Classic




Porta-malas com capacidade para 455 litros de bagagem.



Alcatéia, para quem não sabe, é o coletivo de lobos. E o coletivo de tecnologia? Polo Classic, é óbvio. O Polo Classic reúne num só carro direção hidráulica, ar-condicionado, immobilizador eletrônico e injeção eletrônica multiponto seqüencial. Mas alguns gramáticos afirmam que Polo Classic é coletivo de segurança:

airbag duplo, freios ABS e barras de proteção lateral, por exemplo. Outros, ainda mais radicais, dizem que é coletivo de beleza: linhas arredondadas e aerodinâmicas. Mas, no fundo, Polo Classic é coletivo de bagagem. Claro, o porta-malas do Polo Classic é tão espaçoso que carrega até 455 quilos por viagem.

Alguns itens mostrados ou mencionados são opcionais ou referem-se a versões específicas. Este veículo está em conformidade com o PROCONVE Programa de Controle de Poluição do Ar por Veículos Automotores. www.volkswagen.com.br

Volkswagen. Você conhece, você confia.



Figura 31 – Anúncio publicitário – Fonte: *Roteiro de Estudo – Isto é/Anglo*, São Paulo, 16 out. 1999. p.35.



Um homem vinha dirigindo uma Besta por uma estrada quando foi parado por um guarda. O guarda se aproximou e pediu: "Por favor, o documento da Besta". O motorista levou a mão ao bolso e tirou sua carteira de identidade. "Não", disse o guarda. "eu quero os papéis da peruca". Aí, o homem virou para a mulher e falou: "Ah, é o seu documento que ele está pedindo, querida".

Um homem vinha dirigindo uma Besta por uma estrada quando foi parado por um guarda. O guarda se aproximou e pediu: "Por favor, o documento da Besta". O motorista levou a mão no bolso e tirou sua carteira de identidade. "Não", disse o guarda "eu quero os papéis da peruca". Aí, o homem virou para a mulher e falou: "Ah, é o seu documento que ele está pedindo, querida".

Produto: Besta, só um veículo tão inteligente consegue rir de si mesmo.
Anunciante: Kia
Veículo: Veja
Data: Agosto de 1994

Figura 32 – Anúncio publicitário – Fonte: Veja, São Paulo, ago. 1994. Disponível em: <http://www.propagandaemrevista.com.br/produtos/20/Autom%C3%B3veis/>. Acesso em 12 fev.2013.

Esses “disfarces” ou imitações de outros gêneros são possíveis porque os gêneros do discurso são, segundo Bakhtin (2003, p. 262), “tipos *relativamente estáveis* de enunciados”, ou seja, pode haver certa maleabilidade da sua forma, da sua estrutura, que nem sempre é rígida, podendo, em algumas situações, ser modificada.

Segundo Marcuschi,

[...] mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (2007, p. 19).

[...] os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. Bakhtin [1997] dizia que os gêneros eram tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. São muito mais famílias de textos com uma série de semelhanças (2007, p. 29).

Podemos concluir, por conseguinte, que o que realmente define um gênero é a sua função, o seu propósito comunicativo, o que não desmerece a relevância da identificação da estrutura do gênero e do suporte em que é veiculado a fim de que o leitor possa reconhecer de que gênero se trata.

Para corroborar o que acabamos de afirmar, novamente citamos Marcuschi (2007, p. 21):

[...] é bom salientar que embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente.

Como um gênero imita outro, podemos chamar a essa relação entre os gêneros de *intertextualidade intergêneros* (cf. KOCH; ELIAS, 2006, p. 114; MARCUSCHI, 2007, p. 31).

De acordo com Koch e Elias (2006, p. 114), a *intertextualidade intergêneros* (ou *hibridização*) é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de outro, tendo em vista o propósito comunicativo. Pode ser encontrada em anúncios, tirinhas e até mesmo em artigos de opinião. Esse fenômeno também pode ser chamado de *intergenericidade* (MARCUSCHI, 2008, p. 165).

Quando um gênero imita outro (como os anúncios mostrados) não leva o leitor a uma única interpretação, pois lhe permite uma dupla leitura calcada na sobreposição de dois gêneros textuais (a forma de um e a função de outro). Esse procedimento serve para destacar o texto em meio a tantos outros do mesmo gênero, tornando-o diferente, conferindo-lhe um caráter inovador. Na verdade, será a função do gênero textual (e não sua forma) o fator responsável por conduzir o leitor na sua busca por um (ou mais de um) sentido para o texto. Logo, esse “disfarce” premeditado prende a atenção do leitor, o que, no caso da publicidade, seria garantia da venda do produto ou, pelo menos, da ideia.

Em relação ao humor, a sobreposição de gêneros é mais um recurso intencional usado para provocar o riso, como ocorreu nos exemplos anteriormente apresentados. Esses anúncios publicitários permitem uma dupla leitura, acionando dois mundos textuais.

3.1.4 Gêneros textuais e iconicidade

Consideramos o texto (seja ele verbal, seja não verbal; seja oral, seja escrito) um objeto concreto, dotado de materialidade (mesmo que só o estejamos ouvindo), no qual somos capazes de identificar marcas e pistas. Em outras palavras, somos capazes de reconhecer a iconicidade presente nos textos; na modalidade escrita, a materialidade plástica é um efeito visual e é captada pelos olhos; na modalidade oral, essa qualidade é um efeito sonoro, auditivo, e é percebido pelos ouvidos. Por essa razão, podemos aplicar a *Teoria da Iconicidade Verbal* (SIMÕES, 2009, p. 52-62) aos gêneros textuais.

A *iconicidade* é a qualidade semiótica fundada na *plasticidade* — propriedade da matéria de adquirir formas sensíveis por efeito de uma força exterior (SIMÕES, 2009, p. 76). Segundo Simões (2009), podemos identificar quatro tipos de iconicidade em um texto: a *diagramática*, a *lexical*, a *linguístico-gramatical* e a *isotópica*. O reconhecimento da iconicidade nos textos facilita sobremaneira a leitura, oferecendo ao leitor mais ferramentas na sua tarefa de ler e estabelecer sentido(s) para o texto. Trataremos de cada uma delas a seguir.

A *iconicidade diagramática* se manifesta por meio do projeto visual ou sonoro do texto; ou ainda, pela estruturação dos sintagmas (SIMÕES, 2009, p. 83). Ao visualizarmos um texto, mesmo que esteja escrito em outra língua, somos capazes de reconhecer (no caso de sermos leitores proficientes) a que gênero textual pertence. Isso ocorre porque não estamos levando em consideração apenas o material linguístico presente no texto, mas a sua própria forma de organização (em parágrafos ou em versos), sua diagramação (espaços em branco, recuos etc.), incluindo-se aí os elementos não verbais (ilustrações, cores, tamanho das letras etc.).

Em virtude de podermos reconhecer a *iconicidade diagramática* nos textos, somos capazes de identificar o gênero do texto apresentado a seguir a despeito da língua em que foi criado:



Figura 33 – Manual de instruções

O leitor é capaz de identificar o texto que foi anteriormente apresentado, mesmo que não saiba o idioma turco, como um manual de instruções (de um aparelho de depilação), como podemos comprovar a seguir:

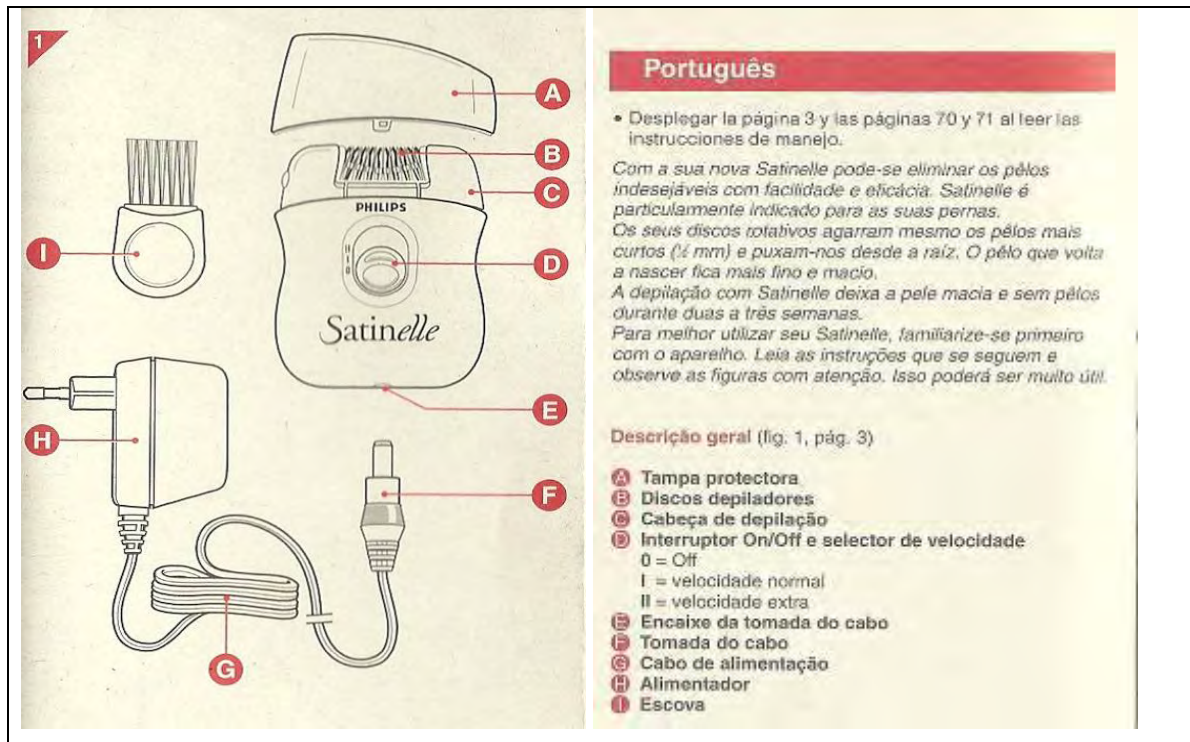


Figura 34 – Manual de instruções

Um leitor proficiente também é capaz de reconhecer o próximo texto, em virtude de sua forma de organização, de sua diagramação (os desenhos circunscritos a quadros), dos elementos não verbais (cores; tamanho e formato das letras; os diferentes formatos dos balões de fala etc.), como uma *história em quadrinhos* (mesmo estando escrita em uma língua estrangeira).



Figura 35 – História em quadrinhos – Fonte: Disponível em: <http://www.gocomics.com/floandfriends>. Acesso em: 07fev.2010.

Em suma, a *iconicidade diagramática* está relacionada à construção composicional do texto, uma das características dos gêneros, como proposto por Bakhtin (2003, p. 261-261).

A *iconicidade lexical* se manifesta por meio da seleção dos itens lexicais ativados no texto (SIMÕES, 2009, p. 86); já a *iconicidade linguístico-gramatical* se concretiza no emprego estratégico das classes, categorias, relações e mecanismos gramaticais em prol da legibilidade ou da opacidade textual e o aproveitamento das informações gramaticais na descoberta das intenções expressivo-comunicativas inscritas no texto (SIMÕES, 2004b, p. 91). Quando lemos um texto, percebemos que há uma escolha vocabular subjacente. Há vocábulos que possivelmente não figurarão em determinados gêneros textuais, por exemplo. Um vocábulo como *deferimento* provavelmente não será encontrado em um poema, em uma receita culinária ou em um bilhete, mas é facilmente encontrado em requerimentos e documentos oficiais (SIMÕES; REIS, 2011, p. 6). Do mesmo modo que a seleção vocabular está intimamente relacionada ao gênero textual, a própria variedade da língua a ser empregada é dependente do gênero escolhido. As variedades coloquiais são mais adequadas a determinados gêneros que a outros (não se pensa em escrever uma ata de condomínio da mesma forma que se escreve um bilhete que será lido por um parente). Também há gêneros mais propícios à utilização de recursos linguístico-expressivos que outros. Por exemplo, é muito mais comum encontrarmos jogos de palavras em poemas, piadas, trava-línguas,

manchetes de jornal, anúncios publicitários do que em bulas de remédio, receitas, requerimentos, documentos oficiais etc.

Como asseveramos anteriormente, os jogos linguísticos podem ser encontrados com mais facilidade em alguns gêneros do que em outros. Os anúncios publicitários, como o apresentado a seguir, são um gênero propício a trocadilhos e jogos de palavras.

Na peça publicitária da *Elegê* a seguir, a seleção da palavra *cartinha*, em vez de outra sinônima, produz a ambiguidade, que é a geradora de um efeito de sentido (*cartinha* tanto pode ser um bilhete para transmitir um elogio como uma reclamação, portanto, a mensagem é ambígua, o que produz a graça).



Figura 36 – Anúncio publicitário – Fonte: Veja, São Paulo, 16 set. 2009.

Observemos, no poema a seguir, os efeitos de sentido decorrentes do jogo de palavras que é produzido com o emprego do verbo *mentir* (*mentiram-me, mentem*) e o sufixo formador de advérbio de modo *–mente*:

Mentiram-me. Mentiram-me ontem
e hoje mentem novamente. Mentem
de corpo e alma, completamente.
E mentem de maneira tão pungente
que acho que mentem sinceramente.

(Sant'Anna, Affonso Romano de. *A implosão da mentira*
(ou o episódio do Riocentro-fragmentos). Fragmento 1).

Nesse poema, percebe-se que os recursos linguístico-expressivos são empregados para produzir um efeito de sentido a ser descoberto pelos leitores: a repetição dos elementos reitera a denúncia contra a mentira, feita pelo eu-lírico.

A *iconicidade lexical e a linguístico-gramatical* se relacionam ao potencial icônico dos arranjos linguísticos (DUTRA, 2012a, p. 136) e, por conseguinte, à escolha estilística feita ao se redigir um texto. O estilo, como vimos, é outra das características intrínsecas aos gêneros (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

A *iconicidade isotópica* se manifesta por meio de trilhas temáticas que colaboram para a produção do sentido (SIMÕES, 2009, p. 88). A escolha do gênero está intimamente relacionada ao tema que será desenvolvido pelo produtor do texto. Se o tema for uma solicitação, um pedido a alguém, o produtor do texto pode empregar algum desses gêneros: um bilhete (se for um pedido simples a alguém com que tenha intimidade), uma carta pessoal ou uma carta comercial (escolha que dependerá do nível de intimidade com o destinatário), um requerimento (se o destinatário for um órgão público). Se o conteúdo do texto é uma crítica, pode-se apelar para uma carta aos leitores de um jornal, para um editorial e, até mesmo, para uma charge, dependendo dos objetivos do produtor do texto e do contexto em que ele se insere (o leitor do jornal escreve para a seção de cartas dos leitores, expediente de que não se utilizariam um jornalista ou um chargista, por exemplo).

A *iconicidade isotópica*, portanto, está relacionada ao conteúdo temático, outro elemento característico dos gêneros, como salienta Bakhtin (2003, p. 261-262).

Faz-se mister lembrar o quão importante é identificar os recursos linguísticos presentes na superfície textual e sua função no texto. O leitor proficiente e crítico, que é o que a escola deve procurar formar, é aquele capaz de reconhecer o potencial icônico da linguagem, indo além do que está escrito:

Dessa forma, cada vez mais se entende que não é suficiente que os alunos decodifiquem textos nem que conheçam a nomenclatura e os conceitos gramaticais. Considerar a seleção dos elementos linguísticos que figuram na superfície textual, perceber a presença de elementos de modalização delineando o perfil dos interlocutores e analisar a organização dada à substância linguística que a transforma em texto são habilidades do leitor proficiente e crítico, capaz de ler nas entrelinhas, perceber os subentendidos, apreender o não dito. Auxiliar o aluno a se tornar esse tipo de leitor é tarefa da escola e dos professores de uma forma geral, desde o início da escolarização (DUTRA, 2012a, p. 136-137).

3.1.5 Gêneros textuais e humor: a presença da iconicidade

Há gêneros textuais característicos do universo do humor. Como exemplo, podemos citar as *charges*, as *tirinhas*, as *histórias em quadrinhos*, os *cartuns* e as *piadas*, gêneros que veiculam o humor como condição indispensável. Mas há também *contos* e *crônicas de humor*. No entanto, os contos e as crônicas são gêneros que não se restringem a esse universo temático, podendo abordar outros assuntos: existem crônicas e contos de amor, de suspense, entre outros.

Cada um desses gêneros apresenta características próprias, que o distinguiriam, pois, de outros gêneros. Portanto, podemos estudá-los no tocante à composição, ao conteúdo e ao estilo, as características básicas de um gênero propostas por Bakhtin. Podemos estudá-lo a partir da presença das *iconicidades*: (a) *diagramática* (relacionada à composição), (b) *lexical*, (c) *linguístico-gramatical* (essas duas últimas relacionadas ao estilo) e (d) *isotópica* (que se refere ao conteúdo).

a) *Iconicidade diagramática*

Começemos pela *iconicidade diagramática*, ou seja, pela construção composicional: a forma como os elementos verbais e não verbais se distribuem e se organizam sobre a superfície textual. Antes de prosseguirmos, é preciso fazer uma observação: percebemos que é possível dividir os gêneros textuais que veiculam o humor em três grupos — o primeiro, dos que empregam a linguagem verbal associada à não verbal; o segundo, dos que empregam a linguagem verbal apenas; e o terceiro, dos que utilizam somente a linguagem não verbal. Charges, tirinhas, histórias em quadrinhos e cartuns costumam mesclar as duas linguagens (verbal e não verbal). Há casos de textos pertencentes a esses gêneros que não empregam a linguagem verbal, mas é possível perceber um predomínio dos textos em que ocorre a presença das duas linguagens. Por outro lado, geralmente as piadas, os contos e as crônicas são expressos por meio da linguagem verbal. No entanto, a linguagem não verbal também pode se fazer presente por meio das imagens que ilustram os contos e as crônicas de um livro, por exemplo.

É forçoso ressaltar que, quando lemos uma história em quadrinhos ou uma charge, a linguagem não verbal presente no texto apresenta grande relevância para a construção do sentido textual. É ela que suprirá as lacunas deixadas pela linguagem verbal. Ao contrário, ao

ouvirmos uma piada ou lermos um conto de humor, a linguagem verbal predomina e é nosso esteio no momento da compreensão do que é dito.

Quanto à presença da *iconicidade diagramática*, podemos afirmar que os gêneros que veiculam o humor e que utilizam as linguagens não verbal e verbal costumam apresentar desenhos ou imagens circunscritas a quadros, com ou sem bordas (no caso da charge, um único quadro; no caso das tirinhas, das histórias em quadrinhos e dos cartuns, costuma-se empregar mais de um quadro); as falas das personagens, por sua vez, aparecem dentro de balões (com diversos formatos, cada um com um significado diferente); há o emprego de muitas cores, letras de tamanhos e de formatos variados. É o que encontramos nos três exemplos a seguir:



Figura 37 – Charge – Fonte: Disponível em: <http://imersaolatina.blogspot.com/2009/07/quando-pararemos-de-brincar-com-o.html>. Acesso em 22 fev.2010.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5453

Figura 38 – Tira – Fonte: http://www.monica.com.br/cgi-bin/load.cgi?file=news/welcome.htm&pagina=../mural/colecao_lpm.htm. Acesso em 22 fev.2010.



Figura 39 – Cartum – Fonte: http://stutghost.blogspot.com.br/2009_09_01_archive.html. Acesso em 02 fev.2012.

Por outro lado, há gêneros humorísticos que empregam predominantemente a linguagem verbal e costumam ser organizados em parágrafos (no caso dos contos, crônicas e piadas), mas também podem vir organizados em versos (poema da literatura de cordel, por exemplo), o que ocorre com menor frequência. Note-se, no caso do conto, da crônica, do poema de cordel, que nem sempre terão conotação humorística. No caso dos contos, crônicas e piadas, há também a presença dos travessões, que indicam as falas das personagens, ou seja, uma das características da sequência narrativa, como percebemos a seguir:

AULA DE MATEMÁTICA

A professora tenta ensinar matemática ao Joãozinho.

— Se eu te der quatro chocolates hoje e mais três amanhã, você vai ficar com... com... com...

E o Joãozinho:

— Contente!

(AVIZ, 2003, p. 45)

CONTINHO

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

(CAMPOS, 2002, p. 19)

b) *Iconicidade lexical*:

Outra característica distintiva do gênero é o estilo adotado. Ele se caracteriza, entre outras coisas, pela seleção vocabular empreendida pelo autor do texto. De acordo com Bakhtin (2003, p. 269), a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico. Algumas palavras são mais adequadas a determinados gêneros que a outros, principalmente pelo registro linguístico (formal ou informal) que cada gênero textual implica. Por exemplo, espera-se que uma carta comercial seja escrita no registro formal, enquanto um bilhete doméstico deveria ser escrito no registro informal. No que tange aos gêneros de humor, é possível perceber uma predominância do registro informal. Piadas, por exemplo, abusam de termos coloquiais, de gírias e, por vezes, de palavras chulas. Histórias em quadrinhos e tirinhas, com vista a atingir seu público-alvo (infanto-juvenil, na maioria dos casos) de forma mais eficiente, também lançam mão do registro informal (termos coloquiais e gírias). Segundo Mendonça (2007, p. 196), “as HQs realizam-se no meio escrito, mas buscam reproduzir a fala (geralmente a conversa informal) nos balões, com a presença constante de interjeições, reduções vocabulares etc.” Como estratégia de aproximação com os leitores, charges e cartuns também empregam, na maioria dos casos, o registro informal. É preciso esclarecer que há exceções, em que se pode perceber o uso do registro formal nos textos humorísticos, mas na maioria dos casos o uso de uma linguagem padrão, formal, e, por vezes, rebuscada, se presta a fazer rir, produzindo uma crítica à maneira afetada de alguma personagem se expressar. Ou seja, essa linguagem também é ingrediente na construção da piada. O texto a seguir, um esquete de um programa humorístico¹⁶ (ROCHA, 2005, p. 157-158), apresenta uma personagem, o policial de elite, que se expressa de forma sofisticada; no entanto, sua maneira de se expressar (que contrasta com a da outra personagem, o policial militar comum) é que é motivo de riso.

Plantão Casseta e Planeta

Repórter: Para combater a violência no Rio de Janeiro, o governo do Estado resolveu mudar de tática. Agora, em vez da quantidade, o governo vai apostar na qualidade. Por isso, foi criada a primeira tropa de elite do Rio de Janeiro.

Policial militar (que se aproxima da mesa): Aí, cês que são do grupo de elite, desculpe interromper o biribinha de vocês.

Policial de elite: Ô, meu amigo, é o seguinte: nós não estamos jogando um biribinha, estamos aqui no meio de uma partida de bridge.

PM: Ah, é bridge? Então, desculpe interromper o bridge de vocês, mas é que o bicho tá pegando lá no Morro do Macaco Molhado. Vambora! Vambora!

P. de elite I: Morro? Macaco? Vocês vão num lugar desses?

P. de elite II: Claro! Já tô lá. Morro do Macaco Molhado, que coisa mais cafona!

¹⁶ Texto analisado anteriormente na página 35.

PM: Ô, vocês são um bando de deitão, hein! Pô! Como é que pode? Cês vão ficar no bem-bom? Não vão não! Cês não são o grupo de elite, pô? Cadê as armas de vocês?
 P. de elite I: As armas? Estão aqui, olha só que beleza!
 P. de elite II: Hum, que belo par de garruchas! Século dezessete?
 P. de elite I: Não, dezoito.
 P. de elite II: Hã! E comprou onde?
 P. de elite I: Leilão.
 P. de elite II: Londres?
 P. de elite I: Amsterdã.
 PM: Ô, vamo parar com essas frescuras aí, rapá, a gente tem que invadir o morro que é pra dar tempo de voltar e a gente pegar o rango.
 P. de elite I: Ah, por falar nisso, colega, o que temos hoje para o menu?
 PM: Ah, “drobadinha”.
 P. de elite II: “Drobadinha”? Que coisa mais cafona!
 P. de elite I: Vou reclamar com Garotinho.
 P. de elite II: Hum, Garotinho? Que coisa mais cafona! (Casseta e Planeta, 01/07/2003)
 (ROCHA, 2005, p. 157-158)

O predomínio do registro informal da língua nos textos de humor talvez possa ser explicado em virtude de o registro formal ser considerado pelos falantes como algo sério, não condizente com o caráter não sério dos textos humorísticos. Tal atitude só é deixada de lado quando o emprego desse registro beira o exagero (quando alguma personagem fala de modo afetado e empolado), tornando-se motivo de piada.

Na história em quadrinhos a seguir, notamos, além da presença do registro coloquial da língua, a linguagem dos usuários da internet.



Figura 40 – História em quadrinhos – Fonte: Disponível em <http://pribi.com.br/arte/acordo-ortografico-em-quadrinhos>. Acesso em 22 fev. 2010.

Piadas costumam “brincar” com estereótipos. Entre os tipos regionais encontrados, temos o carioca, que é sempre visto como malandro, o paulistano, aficionado pelo trabalho, e o mineiro, esperto que se passa por tolo. Na piada a seguir, além de se empregar o registro

informal da língua (*chega na estação, de saco cheio*), busca-se reproduzir, na escrita, o sotaque, a maneira de falar do mineiro (*passô, Berlândia, atravessá*).

MINEIRINHO NA ESTAÇÃO

O mineiro chega na estação e pergunta:

— O trem das onze já passô?

— Já...

— E o das onze e quinze?

— Já também...

— E o trem que vai pra Berlândia?

— Só daqui a meia hora.

De saco cheio, o funcionário pergunta:

— Escuta aqui, qual trem você quer pegar?

— Quero pega nenhum não, seu moço... Só quero saber se é seguro atravessá a linha do trem.

(AVIZ, 2003, p. 76).

Como ressaltamos, a escolha das palavras é de suma importância para a produção de qualquer texto, seja oral seja escrito. A linguagem caracteriza cada ser humano, dizendo um pouco sobre ele. Somos capazes de reconhecer uma pessoa pela maneira de se expressar. Por exemplo, cada presidente da República se dirige ao povo por meio de um vocativo próprio, que o distingue dos demais. Para compreender a charge apresentada a seguir, o leitor necessita relacionar cada vocativo ao presidente que costumava empregá-lo, utilizando para isso o seu conhecimento de mundo.



Figura 41 – Charge – CARUSO, Chico. *O Globo*, Rio de Janeiro, 12 jul. 2003.

Sobre a relevância do conhecimento de mundo para a compreensão do texto de humor, nos diz Travaglia (1990, p. 71):

É essa condição básica do humor (o conhecimento partilhado de mundo, que de resto é uma condição básica para qualquer tipo de texto) que faz com que PEREIRA (1970: 61-62) diga que é preciso haver uma adequação entre humorista e consumidor do humor e RASKIN (1987a) estude e explicita, a partir de sua teoria do humor baseada em scripts, as estratégias do humorista para suprir faltas de elementos compartilhados necessários à existência do humor em determinada situação.

A seleção vocabular desempenha papel essencial na produção do riso. A escolha de uma palavra em lugar de outra, mesmo que as duas sejam sinônimas, poderia não produzir o efeito esperado. Os textos de humor, assim como os textos literários, tiram bastante proveito da polissemia e da ambiguidade vocabular. Por isso, é tão relevante a escolha das palavras a serem usadas nesses textos. Vejamos mais alguns exemplos da importância da escolha das palavras, ou seja, da *iconicidade lexical*.

No cartum de Bruno Drummond, a seleção da palavra *intenção* é crucial para se fazer a graça; ela integra um clichê (“O que vale é a intenção”), portanto uma frase feita, cristalizada pelo uso, mas que, ao mesmo tempo, pode ser reinventada ao ser completada de uma forma inesperada, como fez o menino decepcionado com o presente que recebeu: “O que vale é a intenção... de me decepcionar?”.



Figura 42 – Cartum - Fonte: DRUMMOND, Bruno. Gente fina. *O Globo*, Rio de Janeiro, 24 dez 2006. Revista O Globo, p. 13.

O anúncio publicitário é um gênero que pode transitar pelo universo do humor, pois o riso pode ser empregado para atrair a atenção do consumidor. Neste anúncio, a seleção do vocábulo *hortaliça* se justifica pela semelhança sonora com a palavra *noviça*, presente no título original do filme (*A Noviça Rebelde*), e por ser um dos produtos vendidos pela rede de hortifrutigranjeiros. A graça decorre da possibilidade de se associarem duas palavras que, a princípio, não teriam relação semântica alguma.



Figura 43 – Anúncio publicitário - Fonte: Disponível em <http://www.mppublicidade.com.br>. Acesso em: 04 ago.2009.

As duas piadas que transcrevemos a seguir nos fazem rir, porque somos capazes de perceber a relação de homofonia entre duas palavras (*concerto/conserto*) e a polissemia de *faz*. Na primeira piada, a seleção de um par de homófonos permite que a pergunta de uma das personagens possa ter duas possibilidades de interpretação; se assim não fosse, a piada não teria graça.

CONCERTO OU CONCERTO?
 O português foi convidado pelo amigo brasileiro para assistir a um concerto de piano. No intervalo do espetáculo o amigo pergunta ao português:
 — E aí? Está gostando do concerto de piano?
 — O gajo toca tão bem que eu nem havia percebido que o piano estava quebrado!

(AVIZ, 2003, p. 153)

MARIDO DA TELEVISÃO
 Duas mulheres se encontram no cabeleireiro.
 — O meu marido é médico. E o seu?
 — O meu faz televisão!
 —Televisão?! Que legal! Onde ele trabalha?
 — Na linha de montagem da Sony!

(AVIZ, 2003, p. 172)

Podemos perceber melhor a relevância da seleção lexical ao trocarmos a palavra *faz*, da última piada, por outra sinônima (poderíamos substituí-la por *monta*). No entanto, como já constatado anteriormente quando da primeira análise desse texto (p. 34), a graça da piada desapareceria, pois o que nos faz rir é o equívoco: somos levados a crer que o marido é um ator de televisão, mas, na verdade, ele é operário de uma fábrica.

O que torna o conto de Stanislaw Ponte Preta engraçado, além do conselho inesperado do médico (não apontar o menino para ninguém), é o absurdo equívoco resultante da polissemia de uma palavra (*bala*). Notemos também que o registro linguístico escolhido é o informal.

O menino que chupou a bala errada

Diz que era um menininho que adorava bala e isto não lhe dava qualquer condição de originalidade, é ou não é? Tudo que é menininho gosta de bala. Mas o garoto desta história era tarado por bala. Ele tinha assim uma espécie de ideia fixa, uma coisa assim... assim, como direi? Ah... creio que arranjei um bom exemplo comparativo: o garoto tinha por bala a mesma loucura que o senhor Lacerda tem pelo poder.

Vai daí um dia o pai do menininho estava limpando o revólver e, para que a arma não lhe fizesse uma falseta, descarregou-a, colocando as balas em cima da mesa. O menininho veio lá do quintal, viu aquilo ali e perguntou pro pai o que era.

— É bala — respondeu o pai, distraído.

Imediatamente o menininho pegou diversas, botou na boca e engoliu, para desespero do pai, que não medira as consequências de uma informação que seria razoável a um filho comum, mas não a um filho que não podia ouvir falar em bala que ficava tarado para chupá-las.

Chamou a mãe (do menino), explicou o que ocorrera e a pobre senhora saiu desvairada para o telefone, para comunicar a desgraça ao médico. Esse tranquilizou a senhora e disse que iria até lá, em seguida.

Era um velho clínico, desses gordos e bonachões, acostumados aos pequenos dramas domésticos. Deu um laxante para o menininho e esclareceu que nada de mais iria ocorrer. Mas a mãe estava ainda aflita e insistiu:

— Mas não há perigo de vida, doutor?

— Não — garantiu o médico: — Para o menino não há o menor perigo de vida. Para os outros talvez.

— Para os outros? — estranhou a senhora.

— Bem... — ponderou o doutor: — O que eu quero dizer é que, pelo menos durante o período de recuperação, talvez fosse prudente não apontar o menino para ninguém.

(PRETA, 2003, p. 89-90)

c) *Iconicidade linguístico-gramatical*:

A seleção vocabular não é o único recurso de que os falantes de uma língua dispõem para fazer rir. A *iconicidade linguístico-gramatical* também está presente nos gêneros que veiculam o humor. Ela se caracteriza pela estratégia no emprego dos recursos linguísticos pelo produtor de um texto, com o objetivo de gerar efeitos de sentido. No caso dos gêneros de humor, a escolha dos recursos linguístico-gramaticais visa a gerar o riso. Analisemos o exemplo a seguir:



Figura 44 – Tira - Fonte: PAIVA, Miguel. Gatão de meia-idade. *O Globo*, Rio de Janeiro, 13 jul 1996.

Para compreender a tirinha, o leitor necessita utilizar seu conhecimento linguístico para associar três noções gramaticais às personagens (homem se identifica com sujeito; mulher se identifica com verbo e predicado). Assim como os termos gramaticais se complementam, o mesmo ocorreria com homens e mulheres.

No próximo texto, o cartunista tira proveito da transitividade verbal (portanto, um recurso linguístico-gramatical) para fazer o leitor rir. Quando o rapaz pede ao amigo que não o deixe dirigir caso venha a beber, imediatamente nos lembramos das campanhas institucionais que visam a diminuir os acidentes de trânsito. O verbo *dirigir*, neste caso, está sendo empregado intransitivamente e poderíamos substituí-lo, sem prejuízo de sentido por *guiar*, *conduzir* (um veículo). O amigo, no entanto, lembra ao rapaz de que este não possui carro e só então o rapaz esclarece: “Não me deixe dirigir a palavra a nenhuma moçoira.”. A expressão verbal *dirigir a palavra* significa *falar*, *conversar*, passando o verbo à categoria de transitivo direto e indireto (pois quem dirige a palavra, a dirige a alguém). Em síntese, a mudança de regência implica mudança de significado, o que foi bem explorado pelo cartunista.

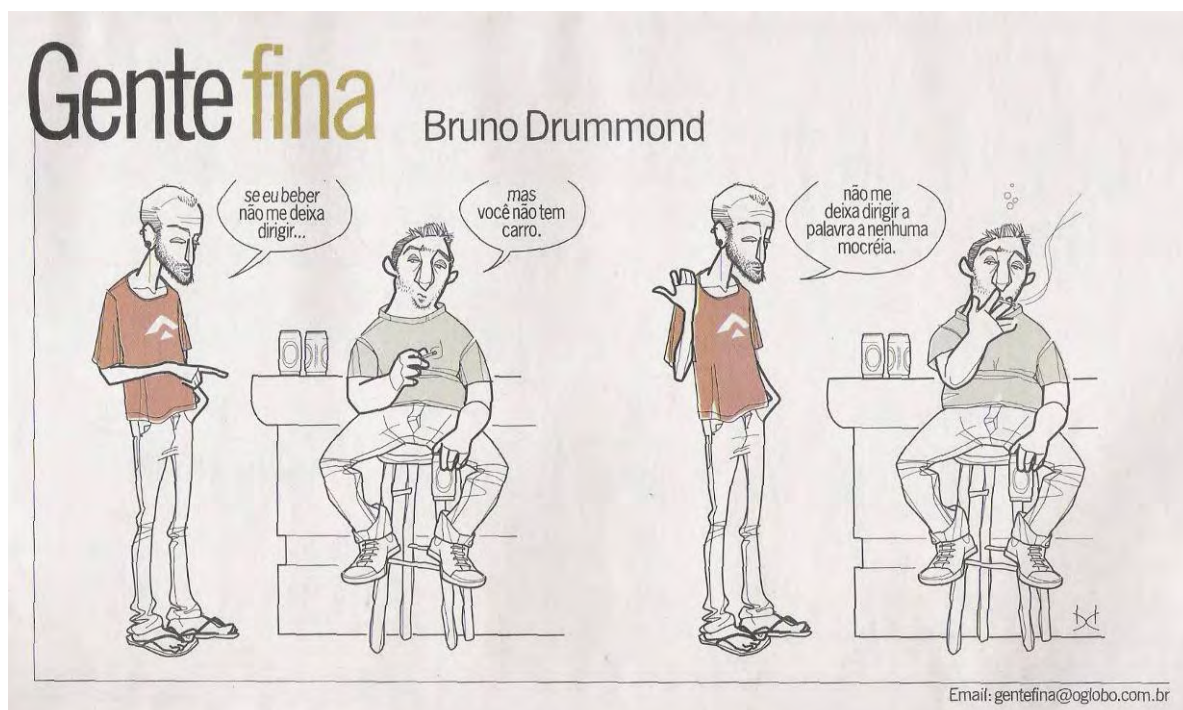


Figura 45 – Cartum - Fonte: DRUMMOND, Bruno. Gente fina. *O Globo*, Rio de Janeiro, 07 fev 2010. Revista O Globo, p. 21.

d) *Iconicidade isotópica*:

Já a presença da *iconicidade isotópica* é percebida nos temas que costumam ser veiculados pelos gêneros. Quando se pensa em charge, logo nos vem à mente a crítica de cunho político-social, portanto, os temas abordados pelas charges costumam ser notícias encontradas na primeira página do jornal, acontecimentos atuais relacionados à esfera político-social. O cartum é “uma crítica política, esportiva, religiosa, social, através de uma imagem ou uma sequência de imagens (...)” (MENDONÇA, 2007, p. 197). Ou seja, cartuns primam por satirizar comportamentos humanos, de forma mais atemporal. Piadas podem “brincar” com estereótipos e criticar os maus costumes da sociedade. Histórias em quadrinhos e tirinhas (estas vêm a ser um subtipo daquelas) também costumam retratar alguns aspectos sociais, sendo um espelho do que aquela sociedade está vivendo. Segundo Mendonça (2007, p. 198), “quanto às temáticas, algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão “datadas” como a charge”. Contos e crônicas, por sua vez, também podem apresentar, por meio do humor, uma crítica a algum comportamento recorrente na sociedade. A sátira e a crítica são elementos fundamentais do humor, uma vez que o riso pode ter uma função corretiva, conforme destacara Bergson (2001, p. 146).

A *iconicidade isotópica* está relacionada ao conteúdo temático dos gêneros. No caso dos gêneros de humor, podemos perceber que esses se prestam a veicular críticas a determinados comportamentos da sociedade, de diferentes formas, de acordo com as características dos gêneros.

Os dois próximos cartuns¹⁷ retratam, de forma irônica, aspectos da sociedade contemporânea: o desemprego da mão de obra qualificada e a banalização da corrupção, respectivamente.



Figura 46 – Cartum - Fonte: DRUMMOND, Bruno. Gente fina. *O Globo*, Rio de Janeiro, 06 nov. 2005. Revista O Globo, p. 63.

¹⁷ Textos analisados anteriormente nas páginas 74 e 39, respectivamente.



Figura 47 – Cartum - Fonte: DRUMMOND, Bruno. Gente fina. *O Globo*, Rio de Janeiro, 31 out 2004. Revista O Globo, p. 52.

3.1.6 Gêneros de humor e tipos textuais

Ao analisarmos alguns textos humorísticos, constatamos a presença de seqüências narrativas, descritivas, entre outras. Isso ocorre porque os gêneros textuais podem ser formados por diferentes seqüências linguísticas ou de enunciados (cf. Marcuschi, 2007, p. 23) a que chamamos de *tipos textuais*.

Segundo Marcuschi (2007, p. 22),

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.¹⁸

¹⁸ Dentre os tipos textuais, também conhecidos como modos de organização do discurso, ou ainda seqüências textuais, podemos listar outras categorias: o preditivo, o poético, o conversacional e o enunciativo (OLIVEIRA, 2007, p. 84-88).

Em princípio, um gênero é formado por mais de um tipo textual:

É evidente que em todos estes gêneros também se está [sic] realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo) (MARCUSCHI, 2007, p. 25).

Observando mais especificamente os gêneros que veiculam o humor, notamos em alguns deles um predomínio do tipo textual narrativo. Em piadas, histórias em quadrinhos, tirinhas, cartuns, contos e crônicas de humor, podemos identificar os elementos característicos de uma sequência narrativa: ocorrência de um ou mais fatos; presença de personagens e, às vezes, de um narrador; o(s) fato(s) acontece(m) num determinado tempo e lugar.

Lendo ou ouvindo a piada transcrita a seguir, somos capazes de identificar uma sequência de acontecimentos (um mendigo se aproxima de uma madame, diz a ela que não come há quatro dias e ela lhe dá uma resposta); as personagens (o mendigo e a madame); um narrador que introduz a piada (esclarecendo o que as personagens fizeram, onde o fato ocorreu) e indica que personagem vai se pronunciar e quando ocorre a mudança de turno conversacional (“Um mendigo se aproximou ... e disse”; “Ela olhou para o homem e comentou”); o tempo (um momento indeterminado do passado) e o lugar em que ocorreu o encontro (um *shopping center*).

O mendigo e a madame

Um mendigo se aproximou de uma madame cheia de sacolas que saía de um shopping center e disse:

— Senhora, eu estou sem comer há quatro dias.

Ela olhou para o homem e comentou:

— Nossa! Eu gostaria de ter a sua força de vontade!

(AVIZ, 2003, p. 202)

Como anteriormente foi destacado, os tipos textuais são definidos por traços linguísticos (cf. MARCUSCHI, 2007, p. 22; 27). Entre os elementos linguísticos encontrados na piada, que confirmam a sequência narrativa, podemos listar os verbos no pretérito perfeito, os verbos *dicendi* indicando as falas das personagens, as expressões que indicam circunstância de tempo (“há quatro dias”) e de lugar (“saía de um *shopping center*”). Identificamos novamente a presença das *iconicidades lexical e linguístico-gramatical* na superfície textual, pois estamos orientando a leitura da piada com base nos mecanismos linguísticos presentes no texto.

Outro exemplo de gênero de humor em que predomina o tipo textual narrativo é a tirinha. No exemplo em questão, somos capazes de reconhecer, por meio das imagens (linguagem não verbal), quem são as personagens, a sequência dos acontecimentos ocorridos

e o lugar onde as personagens se encontram. Não há um narrador que possa fornecer tais informações, portanto, o leitor recorre aos elementos visuais para suprir essa lacuna. Ramos (2006, p. 173) salienta que “o elemento visual é fundamental às tiras e às histórias em quadrinhos e ajuda a tornar tão peculiar essa forma de linguagem. A imagem passa muitas informações, situa o cenário, apresenta os personagens”.

Nesta tirinha, as personagens não falam, mas, caso fosse necessário, suas falas poderiam ser transcritas dentro de balões. Não há indicação de quando ocorrem os fatos dessa narrativa, restando ao leitor situá-los num tempo indeterminado. Mesmo assim, é possível reconhecermos a sequência narrativa, pois uma sucessão de fatos vividos pelas personagens (percebemos isso pela sequência dos desenhos dos quadrinhos), em um determinado lugar, está sendo contada aos leitores.



Figura 48 – Tira – Fonte: Disponível em <http://www.monica.com.br/index.htm>. Acesso em: 26 fev. 2010.

Outros gêneros textuais, como a crônica, o conto, o caso e a fábula também apresentam a tipologia textual narrativa.

3.1.7 A importância dos gêneros para o ensino

No panorama educacional atual, cada vez mais se justifica o estudo dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. Em primeiro lugar, porque uma língua somente se concretiza em textos, os quais, por suas características específicas (estilo, composição, conteúdo e função) se agrupam em famílias de textos (cf. MARCUSCHI, 2007, p. 29), os chamados *gêneros textuais*.

Por outro lado, dominar os gêneros textuais (ler textos de diferentes gêneros ou produzi-los) permite que o falante use, com mais segurança e eficiência, a língua que lhe pertence, evitando situações de desigualdade e exclusão social, por exemplo:

A competência genérica varia de acordo com os tipos de indivíduos envolvidos. A maior parte dos membros de uma sociedade é capaz de produzir enunciados no âmbito de um certo número de gêneros de discurso: trocar algumas palavras com um desconhecido na rua, escrever um cartão-postal para amigos, comprar uma passagem de trem numa bilheteria etc. Mas nem todo mundo sabe redigir uma dissertação filosófica, uma defesa a ser apresentada junto a uma jurisdição administrativa ou uma moção num congresso sindical. Pode-se ver aí uma manifestação particularmente clara da desigualdade social: numerosos locutores são desprezados porque não sabem se comunicar com facilidade em certos gêneros de discurso socialmente valorizados (MAINGUENEAU, 2002, p. 44).

Portanto, é necessário estudar os mais variados gêneros e, para isso, é preciso conhecer-lhes as características e funções. Assegurar ao aluno o acesso a textos de gêneros variados é permitir-lhe maior domínio sobre sua língua em uso, o que é corroborado pelas três citações que apresentamos a seguir. Cada uma focaliza aspectos que podem ser melhorados com essa prática (autonomia do aluno na leitura e produção textual, maior domínio da linguagem, ocupação consciente de seu lugar como falante e cidadão, a capacidade de empregar e reinventar os gêneros):

Um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos (LOPES-ROSSI, 2011, p. 70-71).

O domínio dos diferentes gêneros pode auxiliar o aluno a ser o legítimo “dono” de sua fala, ou seja, pode levar o aluno a ocupar, com maior consciência, os diferentes lugares a partir dos quais pode falar e escrever. Além disso, o aluno, a partir de um trabalho com diferentes gêneros textuais, poderá tanto exercitar a reprodução dos gêneros, como também poderá reinventá-los por meio do exercício de práticas de linguagem significativas proporcionadas na/pela escola, durante as atividades de ensino/aprendizagem de língua portuguesa e de outras disciplinas (BENTES, 2011, p. 105).

A tese subjacente ao conceito de gêneros textuais e ensino é a de que o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, 43).

A inclusão de variados gêneros do cotidiano nos livros didáticos de Língua Portuguesa da atualidade alçou os textos de humor e, conseqüentemente, os gêneros relacionados ao assunto a uma condição de destaque, justificando também o seu estudo. Cada vez mais os livros didáticos incluem em seu rol de textos as *histórias em quadrinhos*, as *charges*, os

cartuns, as *piadas*, os *contos* e as *crônicas de humor*, dedicando até capítulos inteiros ao tema em questão.

Nossa tese se concentra no humor verbal, mas não existem fenômenos linguísticos isolados, estanques; eles se materializam em textos, servindo para gerar efeitos expressivos. Conforme afirma Marcuschi (2011, p. 20), “Todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados”. Por isso é que nos dedicamos a estudar os gêneros de humor, pois é neles que encontramos o humor verbal.

Por conseguinte, entendemos a leitura não como uma simples decodificação de letras e de palavras, mas como um processo muito mais amplo. Lemos textos, imagens, pessoas (sua fisionomia, sua postura, por exemplo). Ler ultrapassa os limites das frases e dos parágrafos. Para ler, não lançamos mão apenas dos elementos linguísticos presentes no texto; recorremos aos elementos não verbais, à diagramação textual, ao conhecimento de mundo sobre o assunto do texto, ao contexto de situação e de produção, ao contexto de cultura (tanto do locutor como do interlocutor).

Ao ler um texto, muitos elementos se destacam na superfície textual: sua diagramação, sua forma de organização (em parágrafos, em versos, em balões etc.), os elementos não verbais, em suma, a *iconicidade diagramática* também tem significado; os elementos linguísticos escolhidos para compor a superfície textual e provocar efeitos de sentido (a *iconicidade lexical* e a *linguístico-gramatical*); e os temas abordados (*iconicidade isotópica*).

Quanto aos gêneros de humor, é possível perceber algumas características relevantes. A importância dos elementos não verbais (formato dos balões de fala, os quadrinhos, o tamanho e o formato das letras, as cores, os desenhos) para alguns gêneros, como as *histórias em quadrinhos*, as *tirinhas*, os *cartuns* e as *charges*. A relevância dos recursos linguísticos na produção de efeitos de sentido (a seleção lexical e o emprego das informações linguístico-gramaticais para a formulação de jogos de palavras e trocadilhos). A presença quase absoluta do registro informal nos gêneros de humor, pois o registro formal da língua é assunto sério, que raramente combina com o riso (com exceção dos momentos em que se critica o pedantismo linguístico e o registro formal vira motivo de zombaria). Quanto à temática, alguns gêneros são muito propícios às críticas a determinados comportamentos da sociedade (como as *piadas*, as *charges*, os *cartuns*, por exemplo).

Como se vê, é muito oportuno o estudo dos gêneros textuais, incluindo-se os que veiculam o humor, porque, ao trabalhá-los, o professor permite ao aluno o contato com sua língua em uso e o acesso à imensa variedade de textos que circulam na sociedade. Além disso, proporciona-lhe outras maneiras de ler os textos, estimulando seu olhar crítico. Essa breve

explanação, como afirmamos anteriormente, presta-se a exemplificar como os gêneros textuais podem ser tratados didaticamente.

3.2 Os aspectos da textualidade e o texto de humor

3.2.1 Texto e textualidade

Inicialmente, é necessário conceituar *texto* e *textualidade*.

Começemos pela definição encontrada em dois dos principais dicionários de língua portuguesa: *texto* é um “conjunto de palavras, de frases escritas (...) excerto de língua escrita ou falada, de qualquer extensão, que constitui um todo unificado” [Aurélio, s.u.]; “conjunto das palavras de um autor, em livro, folheto, documento etc. (p. opos. a comentários, aditamentos, sumário, tradução etc.); redação original de qualquer obra escrita” [Houaiss, s.u.]. É possível identificar em ambas as acepções a noção de texto como conjunto de palavras ou de frases, mas apenas na primeira há uma referência a *um todo unificado*, o que nos permite pensar em uma unidade de sentido, um todo significativo que um texto deve ser para ser considerado como tal. A palavra *texto*, de origem latina (*textum* -i), significava “entrelaçamento, tecido” e “contextura (duma obra)” (CUNHA, 2007, p. 768). Podemos deduzir que um texto é, portanto, tecido de palavras e frases; é o entrelaçamento desses elementos que produz um (ou mais de um) sentido para o leitor.

Por volta de 1960, o texto ganha *status* de objeto de estudo, suplantando palavras e frases isoladas que vinham servindo como objeto de análise. É a Linguística Textual que surge no cenário dos estudos linguísticos, reservando ao texto o lugar de destaque de que desfruta nos dias atuais (podemos citar como exemplo a relevância com que os PCN tratam os gêneros textuais).

Para os estudiosos da Linguística Textual, texto não significa apenas um conjunto de palavras e frases, mas “a forma específica de manifestação da linguagem” (FÁVERO; KOCH, 1994, p. 11). Para Halliday e Hasan (1976, p. 1-2), por exemplo, texto é uma unidade de língua em uso¹⁹, sendo mais bem compreendido como uma unidade semântica, uma unidade

¹⁹ Texto original: “A text is a unit of language in use.”
Tradução livre: Um texto é uma unidade de língua em uso.

não de forma mas de significado²⁰. Segundo Dressler (*Apud* FÁVERO; KOCH, 1994, p. 21), é a “unidade linguística mais alta e mais independente”. Ou ainda segundo Hartmann (*Apud* FÁVERO; KOCH, 1994, p. 21), “o signo linguístico original, a possibilidade fundamental da ocorrência da língua” e “porção suficiente de discurso capaz de exercer funções, (...) no sentido e no quadro de uma função discursiva”. Marcuschi (2008, p. 71) lembra que o texto seria o único material linguístico observável, um fenômeno linguístico de caráter enunciativo e não meramente formal, que vai além da frase, constituindo uma unidade de sentido. “O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo dele (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Dependendo da concepção de língua adotada, o conceito de texto também se modifica. Se considerarmos língua como lugar de interação (a língua não seria uma forma de representação do pensamento nem um código a ser decifrado), “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que — dialogicamente — nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2002, p. 17). O texto é o espaço linguístico em que ocorrem as trocas entre o autor e o leitor, que se vão construindo à medida que ocorre a interação.

E o que é a *textualidade*? Costuma-se empregar o termo para designar o conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve apresentar para ser reconhecida como um texto (DUARTE, 2003, p. 87). É o que faz com que um texto seja considerado como tal. Portanto, *textualidade* pode ser definida como o “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases” (COSTA VAL, 2006, p. 5), ou seja, o conjunto de aspectos que conferem a um texto o seu *status* de texto.

Alguns autores procuraram estabelecer quais fatores seriam responsáveis por conferir textualidade a um texto. Beaugrande e Dressler, por exemplo, estabeleceram sete princípios da textualidade: *aceitabilidade*, *intencionalidade*, *informatividade*, *intertextualidade*, *situacionalidade*, *coesão e coerência* (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981; COSTA VAL, 2000, p. 38). Halliday e Hasan (1976, p. 6) se detiveram nos fatores que promovem a *coesão textual* (*referência*, *substituição*, *elipse*, *conjunção (conexão)* e *coesão lexical*), enquanto Charolles enfatizou a *coerência* (VALENTE, 2001b, p. 14).

²⁰ Texto original: “A text is best regarded as a SEMANTIC unit: a unit not of form but of meaning.”

Tradução livre: Um texto é melhor considerado como uma unidade SEMÂNTICA: uma unidade não de forma mas de significado.

3.2.2 Humor e textualidade

A exploração do texto de humor nas aulas de Língua Portuguesa é extremamente aconselhável. Além de despertar o interesse dos alunos pela leitura, ajuda a “quebrar o gelo” entre estudantes e professores, aproximando-os. Outra característica relevante do texto de humor é que este permite demonstrar que a língua não se presta apenas a veicular o riso, podendo também causá-lo: é o chamado *humor verbal* (cf. BORGES, 2002, p. 31; ROSAS, 2002, p. 62; SALIBA, 2002, p. 179). Isso faz com que os alunos percebam outras funções desempenhadas pela língua que utilizam todos os dias (a língua não serve apenas para se comunicarem, podendo ser usada também para fazer rir, levar à reflexão, convencer os outros), o que só corrobora a importância do ensino de Língua Portuguesa.

O texto de humor também apresenta outra característica relevante: é *plurissignificativo*. Assim como textos literários e anúncios publicitários, o texto de humor tira proveito da polissemia, da ambiguidade, do duplo sentido, como vimos anteriormente. Em relação a esse tipo de texto, quase sempre trabalhamos com dois sentidos (o literal e o figurado, metafórico). E a graça resulta da percepção, por parte do leitor/ouvinte, de que é possível veicular dois sentidos, dizendo apenas um enunciado, por exemplo. Portanto, a ambiguidade, como já dissemos mais de uma vez nesta tese, que seria um defeito em um texto informativo, não o é em um texto de humor; ao contrário, é a responsável, em muitas situações, por provocar o cômico.

O aproveitamento de textos de humor nas atividades de leitura e de interpretação só vem a enriquecer pedagogicamente as aulas de Língua Portuguesa, uma vez que esse tipo de atividade ajuda a desenvolver as competências de leituras que são esperadas dos alunos:

O texto de humor (seja verbal, seja não verbal) oferece ao professor de Língua Portuguesa farto material para empregar em suas aulas. Tomemos as crônicas e os contos de humor como ponto de partida, pois a literatura brasileira reúne textos de muitos e talentosos autores humorísticos, como Stanislaw Ponte Preta, Moacyr Scliar, Luiz Fernando Veríssimo, Fernando Sabino, Ziraldo, Paulo Mendes Campos, só para citar alguns. Podem-se trabalhar esses gêneros textuais, desenvolvendo competências de leitura que servirão tanto para ler textos humorísticos quanto para textos que não sejam de humor. Ler um texto humorístico, assim como ler um poema, requer, além de conhecimento de mundo, conhecimento linguístico (muitas vezes a língua é o motivo da graça), compreensão da linguagem figurada ou metafórica, identificação de subentendidos (o texto de humor é plurissignificativo) (ROCHA, 2008b, p. 26).

Por acreditarmos ser importante trabalhar o texto humorístico nas aulas de língua materna, consideramos relevante estudar os aspectos da textualidade aplicados a esse tipo de texto.

Como vimos, Beaugrande e Dressler (1981) apontam sete princípios da textualidade, a saber: (1) *aceitabilidade*, (2) *intencionalidade*, (3) *informatividade*, (4) *intertextualidade*, (5) *situacionalidade*, (6) *coesão* e (7) *coerência*. Começamos pela *aceitabilidade*, que é entendida como o esforço, feito pelo receptor, para compreender um texto. Embora um texto possa não parecer, à primeira vista, coerente e não ter explícitos os elementos de coesão, o receptor vai tentar estabelecer sua coerência, dando-lhe a interpretação que lhe pareça cabível, levando em consideração os demais fatores de textualidade. É considerada a contraparte da *intencionalidade*, aspecto que abordaremos a seguir (KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 80). Diz respeito à atitude do receptor do texto, que buscará receber o texto como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo (MARCUSCHI, 2008, p. 127-128). É devido à aceitabilidade que são tolerados desvios, rupturas, reformulações e imprecisões em um texto (cf. DUARTE, 2003, p. 87-88), pois o leitor/receptor fará o possível para atribuir-lhe um sentido.

No texto de humor, a ambiguidade ou duplo sentido pode provocar sequências que aparentemente não fazem sentido, mas o receptor do texto de humor, identificando-o como tal, fará o possível para considerá-lo coerente. Se o leitor/ouvinte de um texto de humor, após lê-lo (ou depois de ouvi-lo, no caso de uma piada, por exemplo), considerá-lo engraçado, se ele o fizer rir, com certeza o texto terá tido sua relevância comprovada, uma vez que a *aceitabilidade* se refere à atitude do leitor frente ao texto. Nesse caso, se o leitor/ouvinte riu, é sinal de que conseguiu atribuir sentido ao que leu/ouviu.

Outro fator de textualidade é a *intencionalidade*, que se refere à maneira como os emissores usam seus textos para alcançar e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados (KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 79). A intencionalidade é centrada no produtor do texto, considerando sua intenção como fator relevante para a textualização. Ela diz respeito ao que o produtor do texto pretendia com seu texto (MARCUSCHI, 2008, p. 126). O autor procura criar um texto que tenha sentido e que seja interpretado como coerente. Se o leitor achar o texto engraçado, no caso de um texto de humor, o objetivo do autor foi alcançado, pois para rir de um texto, é necessário compreendê-lo, atribuindo-lhe um (ou mais de um) sentido.

CONTINHO

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

(CAMPOS, 2002, p. 19)

Após a leitura do texto de Paulo Mendes Campos²¹, se o leitor o considerar engraçado (*aceitabilidade*), significa que conseguiu compreender que a graça do texto resulta da dupla interpretação que é possível se fazer das perguntas do vigário (e que as respostas do menino não são tão disparatadas assim) e que o autor alcançou seu objetivo (*intencionalidade*). No caso da piada, por exemplo, as eventuais falhas serão interpretadas como significativas pelo receptor (o sentido do texto pode estar na sua aparente falta de sentido) (COSTA VAL, 2006, p. 12).

Sobre a intencionalidade e a aceitabilidade, *Costa Val* (2000, p. 39) assevera que,

nesse processo de mão dupla, o produtor conta com a tolerância e o trabalho de inferência do receptor na construção do sentido do texto. Por outro lado, o receptor, supondo coerência no texto e se dispondo a contribuir para construí-la, se orienta por conhecimentos prévios e partilhados, que são estabelecidos social e culturalmente, sobre tipos de texto, as ações e metas possíveis em determinados contextos e situações.

O princípio de *informatividade* se refere ao grau de previsibilidade da informação veiculada no texto. Quanto mais previsível for um texto, menor será o grau de informatividade. Quanto mais informações novas o texto apresentar, maior será o grau de informatividade (KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 70-71). É relevante ressaltar que o excesso ou a falta de informações novas pode comprometer o entendimento do texto (VALENTE, 2002, p. 179). De acordo com *Costa Val* (2000, p. 39), para Beaugrande e Dressler,

informatividade tem a ver com grau de novidade e previsibilidade: quanto mais previsível, menos informativo será o texto para determinado usuário, porque acrescentará pouco às informações que o receptor já tinha antes de processá-lo. E vale também o inverso: quanto mais cheio de novidades, mais informativo.

No que diz respeito ao texto de humor, a graça, às vezes, resulta das informações novas que nele serão apresentadas (e, em algumas situações, do seu desconhecimento). Vários foram os estudos sobre o riso que apontaram o fator surpresa, o imprevisto, o inesperado

²¹ Texto analisado anteriormente na página 97.

como os responsáveis por provocar o humor (ALBERTI, 1999, p. 162). Na charge²² a seguir, o lenhador repete o famoso gesto de gritar em um descampado, esperando o eco como resposta (*informação previsível*). No entanto, a resposta que recebe não é a repetição da palavra que disse (*eco*), mas é o elemento grego *-logia* (*informação nova* e que não seria a mais esperada pelo leitor), formando a palavra *ecologia* (ciência que estuda as relações dos seres vivos (entre eles, o homem) entre si ou com o meio em que vivem [Houaiss, s.u.]), que nos lembra a necessidade de preservar o meio ambiente, o que não ocorre em situações como a retratada na charge. Isso nos permite entender esse texto como uma crítica ao desmatamento. Não podemos nos esquecer de que o humor não se presta apenas a divertir seus ouvintes e leitores; em muitas situações, o riso é uma crítica a determinados comportamentos da sociedade considerados inadequados, funcionando como uma forma de sanção social, de correção ou de castigo (segundo BERGSON (2001, p. 13), “o riso castiga os costumes”). Rimos da resposta inesperada da natureza (fator surpresa) e da reação assustada do lenhador.

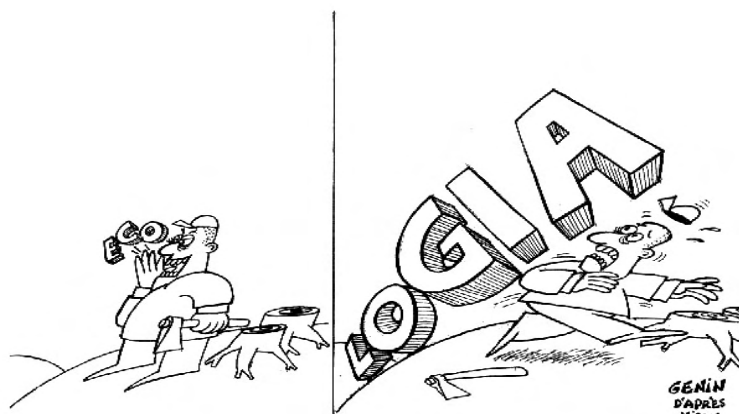


Figura 49 – Charge – Fonte: Disponível em: <http://www.amda.org.br/base/chargeecologia>. Acesso em: 04 ago.2009.

A história em quadrinhos a seguir, de Caulos, faz referência ao poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, que pode ser considerado uma informação previsível, provavelmente conhecida do leitor (obviamente, isso dependerá de seu conhecimento de mundo). Mas as constatações feitas pela personagem nos últimos quadrinhos (“O sabiá sou eu.” e “Essa era a palmeira.”) podem ser classificadas como *informações novas*, pois não fazem parte do poema citado; no entanto, são elas as responsáveis por podermos associar os

²² Texto analisado anteriormente na página 54.

quadrinhos de Caulos ao tema do desmatamento. Novamente, a informação nova carrega uma crítica a um comportamento social, função corretiva desempenhada pelo riso.

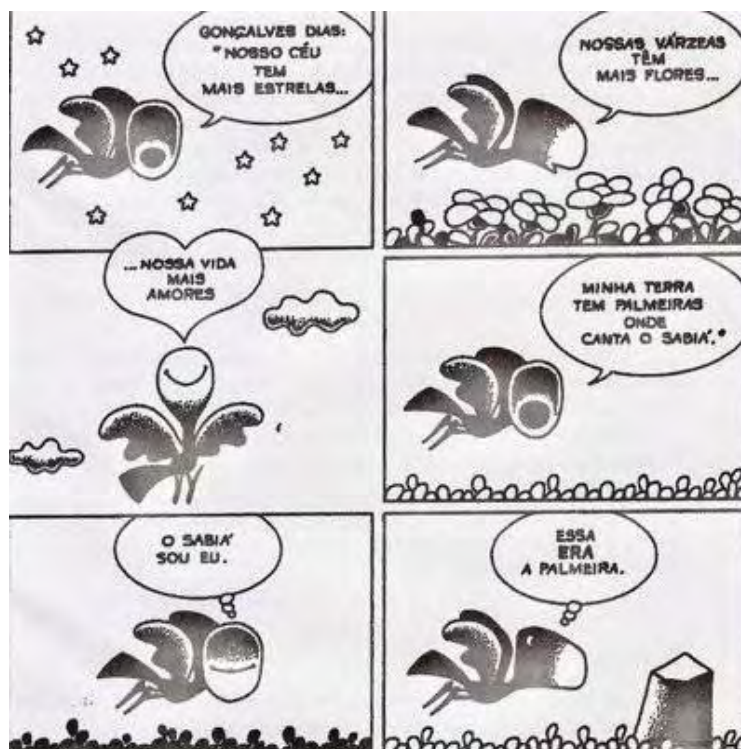


Figura 50 – História em quadrinhos – Fonte: Disponível em <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/images/al051220006.gif>. Acesso em: 06 ago.2009.

No cartum de Bruno Drummond, a mulher pergunta ao homem quem é o “dinossauro oxigenado” que o acompanha. Quando esse revela que é sua mãe (*informação nova*), percebemos pela fisionomia da mulher que ela se arrependeu do que dissera, pois passa a chamar o *dinossauro oxigenado* de *sogrinha*. Em outros termos, rimos da *informação nova* que é apresentada (o fator surpresa) e que era desconhecida pela mulher.



Figura 51 – Cartum - Fonte: DRUMMOND, Bruno. Gente fina. *O Globo*, Rio de Janeiro, 08 mai 2005. Revista O Globo, p. 55.

Passemos à *intertextualidade*. Esse conceito foi introduzido, na década de 1960, pela crítica literária Julia Kristeva, que fora influenciada pelo dialogismo bakhtiniano (cf. KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 9). Para Koch e Elias (2006, p. 86), a intertextualidade, em sentido restrito, “ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade”. Para as autoras, a intertextualidade, em sentido amplo, “se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer” (*Ibidem*). Ou, de acordo com Costa Val (2000, p. 40), a intertextualidade é “entendida como concernente aos fatores que fazem a produção e a recepção de um texto depender do conhecimento de outros textos”. Comentário semelhante é o de Koch e Travaglia (1995, p. 75), que lembram que, para ocorrer

o processamento cognitivo de um texto, recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos. Segundo Valente (2002, p. 179-180), “a intertextualidade refere-se às citações de outros textos feitas pelo autor do texto, que, conscientemente, intenta fazer o destinatário perceber as conexões semânticas entre o texto por ele produzido e outro(s) texto(s) anteriormente produzido(s)”. Essas definições ajudam a corroborar a necessidade de se trabalharem textos de variados gêneros textuais em sala de aula, uma vez que o contato com essa variedade proporcionará ao aluno uma ampliação de seu repertório (não só sobre as características dos gêneros textuais como também sobre as obras e os autores), o que o auxiliará na leitura de outros textos e na produção dos seus próprios.

Marcuschi (2008, p. 132) acrescenta que a intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado.

A intertextualidade se manifesta materialmente através de citações, remissões, comentários, reformulações ou relatos de fragmentos de textos relevantes (DUARTE, 2003, p. 88).

Podem-se apontar diversos tipos de intertextualidade: *intertextualidade temática*, *intertextualidade estilística*, *intertextualidade explícita*, *intertextualidade implícita*, *autotextualidade*, entre outras (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 17-18).

Temos um exemplo de intertextualidade explícita (quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto; cf. KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 77; KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 28) na história em quadrinhos de Caulos²³, pois, como vimos, há uma referência ao poema de Gonçalves Dias. É importante salientar a relação existente entre os dois textos, que são de gêneros textuais diferentes (o de Caulos é uma história em quadrinhos; o de Gonçalves Dias, um poema), mas que dialogam entre si.

É recorrente encontrarmos em textos de humor, principalmente em paródias, exemplos de intertextualidade. Os anúncios publicitários²⁴ seguintes são paródias de propagandas de filmes famosos (*A noviça rebelde* e *007 - O espião que me amava*), relação que pode ser classificada como *intertextualidade intergêneros*:

²³ Texto analisado anteriormente na página 118.

²⁴ O anúncio que parodia o filme *A noviça rebelde* foi analisado anteriormente na página 102.



Figura 52 – Anúncio publicitário – Fonte: Disponível em <http://www.mppublicidade.com.br>. Acesso em: 04 ago.2009.



Figura 53 – Anúncio publicitário – Fonte: Disponível em <http://www.mppublicidade.com.br>. Acesso em: 04 ago.2009.

Notamos, nos dois anúncios publicitários anteriores, que há mais duas referências intertextuais: a expressão “A Hortifruti apresenta” (que remete à apresentação feita pelos estúdios cinematográficos, que precede a exibição dos filmes) e “Um agente a serviço de sua majestade, o cliente”, que também remete a outro título de filme: *007 A Serviço Secreto de Sua Majestade*. Não há como deixar de ressaltar a importância dos elementos não verbais para a caracterização das *personagens*: a hortaliça (que lembra uma figura feminina correndo pelo campo, numa alusão à antológica cena protagonizada por Julie Andrews) e o espigão (caracterizado com uma gravata-borboleta, sugerindo estar vestido como o agente secreto 007).

A intertextualidade também se faz presente nas piadas, quando as identificamos como piadas de português, de Joãozinho, de caipira, por exemplo. Isso só é possível porque sabemos que essas piadas, de certa forma, fazem referência a outras de mesma temática. Quando o leitor/ouvinte começa a ler ou ouvir uma piada que começa com “O português foi convidado...” ou “Manoel teve um filho...”, não necessita de maiores explicações, pois,

devido a seu conhecimento de mundo, a seu conhecimento sobre esse gênero textual, sabe que essas piadas costumam ter como personagem principal um português. Leiamos as piadas²⁵ a seguir, que se relacionam intertextualmente:

Concerto ou conserto?

O português foi convidado pelo amigo brasileiro para assistir a um concerto de piano. No intervalo do espetáculo o amigo pergunta ao português:

- E aí? Está gostando do concerto de piano?
- O gajo toca tão bem que eu nem havia percebido que o piano estava quebrado!

(AVIZ, 2003, p.153)

Registrando

Manoel teve um filho e foi registrá-lo no cartório:

- Que nome você gostaria de dar ao seu filho?
- Arquibancada do Vasco.
- Mas como Arquibancada do Vasco? Você não sabe que esse tipo de nome é proibido? Seu filho não pode ter esse nome.
- Mas por que não? É um nome normal como qualquer outro. Meu filho tem até um coleguinha com um nome semelhante.
- Seu Manoel, isso é proibido. Eu não posso fazer isso. Vamos ver... Qual o nome do coleguinha do seu filho?
- Geraldo Santos.

(AVIZ, 2003, p.142)

Como se vê, um texto sempre remete a outro, o qual remeterá a outro, pois isso é uma característica inerente aos textos. Condição essa ressaltada por Bakhtin (2003, p. 272): “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”.

Ainda falando de piadas, essas podem veicular outros discursos, outras vozes, configurando o que costumamos chamar de *polifonia* (segundo Bakhtin, um texto é perpassado por outros discursos, atravessado por outras vozes; “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”) (BAKHTIN, 2003, p. 297; BARROS, 2003, p. 5; FIORIN, 2003, p. 29). Essa polifonia pode ser identificada, em:

O mendigo e a madame

Um mendigo se aproximou de uma madame cheia de sacolas que saía de um *shopping center* e disse:

- Senhora, eu estou sem comer há quatro dias.
- Ela olhou para o homem e comentou:
- Nossa! Eu gostaria de ter a sua força de vontade!

(AVIZ, 2003, p. 202)

A piada²⁶ faz uma referência à frivolidade da madame, incapaz de perceber que o mendigo passa fome não por vontade (para emagrecer, por exemplo), mas por necessidade. Percebemos que há uma *voz* que critica essa frivolidade, pois rimos dessa maneira superficial

²⁵ A primeira piada (*Concerto ou conserto?*) foi analisada anteriormente na página 102.

²⁶ Texto analisado anteriormente na página 108.

de enxergar a vida. Não nos esqueçamos de que o riso é uma forma de criticar os maus costumes da sociedade (cf. BERGSON, 2001, p. 13). Esse *discurso* crítico (que percebemos atravessando a piada) dialoga com outros *discursos*, responde a outras *vozes*: aqui o discurso que condena a futilidade e a frivolidade dos ricos (por meio da apresentação do estereótipo de uma madame) responde ao discurso que defende essa posição alienada. Como a piada é um texto sem autoria definida, ninguém se responsabiliza pelo texto, muito menos pelos discursos veiculados. Por isso, é possível, quando se conta uma piada, criticar os comportamentos sem se comprometer.

Outro princípio é a *situacionalidade*, definida por Marcuschi (2008, p. 129) como o conjunto dos fatores que tornam um texto relevante numa dada situação, pois o texto se constitui como uma ação dentro de uma situação controlada e orientada. “Esse conceito está longe de se resumir às circunstâncias empíricas em si, ele diz respeito à interpretação que os usuários fazem da situação a partir de modelos de comunicação social que conhecem” (COSTA VAL, 2000, p. 39). A situacionalidade é um dos fatores levados em consideração no momento em que se interpreta um texto. O leitor, a partir de suas crenças e perspectivas (cf. COSTA VAL, 2000, p. 40), é capaz de atribuir ou não sentido a um texto, considerando-o coerente ou não. Por exemplo, para interpretar um texto de humor como sendo coerente, a situação comunicativa precisa ser levada em conta. Para Raskin (1985, p. 91; 100; 124-125), por exemplo, quando se conta uma piada, é preciso passar do modo *confiável/bona-fide* para o *não confiável/não bona-fide*, o que significa estabelecer um novo acordo entre os interlocutores (nesse caso, autor e leitor(es) ou ouvinte(s) de um texto de humor). Segundo Rosas (2002, p. 33), o discurso humorístico “se apoia num princípio de cooperação particular, cuja base está na mudança no modo de comunicação, que deixa de ser *bona-fide* para tornar-se *não bona-fide*”. Ainda segundo a autora, “no caso do texto humorístico, é preciso que o leitor/intérprete identifique o novo contrato que lhe está sendo proposto e aceite suas regras — que cumpra, portanto, a sua parte” (ROSAS, 2002, p. 34).



Figura 54 – Charge – Fonte: NANI, 2001, p. 19.

A charge de Nani apresenta três personagens: um menino e seus avós. O menino pergunta à avó se pode ir ao cinema. Ela responde que deve perguntar ao avô, pois é ele quem manda. A resposta do avô soa incoerente à primeira vista, pois ele nega a autoridade a ele atribuída pela avó. Ele esclarece que quem manda é o FMI. Sua resposta parece absurda se não consideramos que os avós não são cidadãos comuns. Na verdade, são caricaturas do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e da ex-primeira-dama, Ruth Cardoso. Levando-se em conta apenas o fato de que é uma conversa entre avós e neto, o texto pode ser considerado incoerente. Portanto, é necessário considerar o contexto situacional e, a partir do conhecimento de mundo, do conhecimento partilhado entre autor e leitor, formular uma hipótese que torne o texto coerente (para um avô que é Presidente da República de um país endividado, a autoridade máxima pode ser o FMI).

Almeida (1999, p. 143) assevera, sobre as crenças e expectativas do leitor em relação à história em quadrinhos humorística (sua reflexão pode ser estendida a outros textos de humor), que:

A partir desse reconhecimento, o leitor constrói uma expectativa de leitura baseada, sobretudo, na consciência de que é intenção do autor diverti-lo, fazendo-o rir através do seu texto. A inferência de uma intencionalidade é importante para a compreensão de qualquer tipo de texto.

Sobre os critérios da textualidade definidos por Beaugrande e Dressler, Marcuschi (2008, p. 93-94) alerta que devem ser adotados com algumas ressalvas: alguns aspectos são redundantes, se recobrem e não podem ser divididos de forma estanque; não se deve

concentrar a visão de texto no código nem na forma; esses aspectos não podem ser considerados princípios de boa formação textual.

Em estudos mais recentes, Marcuschi (2008, p. 96) estabelece critérios gerais da textualidade:

- a) os três grandes pilares da textualidade: um autor (produtor), um leitor (receptor) e um texto (o evento). O texto é entendido como um processo e não um produto acabado;
- b) o acesso cognitivo pelo aspecto estritamente linguístico, representado pelos critérios da cotextualidade (o intratexto), exige os conhecimentos linguísticos e as regras envolvidos no sistema, assim como sua operacionalidade: coesão e coerência; o acesso cognitivo pelo aspecto contextual (situacional, social, histórico, cognitivo, enciclopédico) exige conhecimentos de mundo e outros (sociointerativos): aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade;
- c) os critérios da textualização, mesmo dispostos em dois conjuntos, encontram-se imbricados.

Ainda nos restam dois princípios de textualidade a analisar, a coesão e a coerência, e a sua relação com o texto de humor. Passemos à coesão.

3.2.2.1 Humor e coesão

Além de Beaugrande e Dressler, Halliday e Hasan também se dedicaram a estudar a coesão textual e os principais mecanismos responsáveis por mantê-la. Entre os mecanismos apontados por Halliday e Hasan (1976, p. 6), podemos citar a *referência*, a *substituição*, a *elipse*, a *conjunção (conexão)* e a *coesão lexical*.

Segundo Halliday e Hasan (1976, p. 4; 6), a concepção de coesão é semântica; ela se refere às relações de sentido que existem no interior do texto e que o definem como tal. Ela se realiza por meio do sistema lexicogramatical²⁷. Ainda de acordo com Koch e Travaglia (1995,

²⁷Texto original: “The concept of cohesion is a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 4).

Tradução livre: A concepção de coesão é semântica; refere-se a relações de sentido que existem no interior do texto e que o definem como um texto.

Texto original: “Cohesion is a semantic relation. But, like all components of the semantic system, it is realized through the lexicogramatical system, and it is at this point that the distinction can be drawn” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 6).

Tradução livre: Coesão é uma relação semântica. No entanto, como todos os componentes de um sistema semântico, ela é realizada por meio do sistema lexicogramatical, e é nesse ponto que a distinção pode ser estabelecida.

p. 40), coesão seria “a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual”. Duarte (2003, p. 89) a define como os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual. Costa Val (2006, p. 6), por sua vez, a define como uma manifestação linguística da coerência, advindo da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície do texto. Construída por meio de mecanismos gramaticais e lexicais, é a responsável pela unidade formal do texto.

Os elementos coesivos (responsáveis por garantir a coesão) podem ser identificados na superfície textual. A função desses elementos, além de relacionar as partes de um texto, é garantir a continuidade de sentido do texto, mantendo sua unidade. Antunes (2005, p. 48) esclarece que “a função da coesão é exatamente a de promover a *continuidade do texto*, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade”.

É possível encontrar, em textos de humor, assim como em textos de outra natureza, vários exemplos desses mecanismos coesivos sendo empregados para ligar as partes de um texto e, em alguns casos, sendo até responsáveis por produzir a graça do texto. Ou seja, os mecanismos de coesão podem ser empregados para provocar efeitos de sentido.

Halliday e Hasan (1976, p. 6) apontam a coesão lexical como um dos mecanismos coesivos. No anúncio publicitário²⁸ a seguir (já o reproduzimos na íntegra em outras seções do presente trabalho), o humor provém justamente do uso desse mecanismo de coesão:

Um homem vinha dirigindo
uma Besta por uma estrada quando
foi parado por um guarda.
O guarda se aproximou e pediu:

“Por favor, o documento da Besta.”
O motorista levou a mão ao bolso
e tirou sua carteira de identidade.
“Não”, disse o guarda,
“eu quero os papéis da perua”.
Aí, o homem virou para a mulher e
falou: “Ah, é o seu documento
que ele está pedindo, querida”.

Ah, ah, ah, ah, ah, ah, ah, ah, ah, ah...

Kia.
Besta. Só um veículo tão inteligente consegue rir de si mesmo.

Revista Veja, 31/08/1994.

²⁸ Texto analisado anteriormente nas páginas 40 e 88.

A *coesão lexical* é obtida pelo emprego reiterado de itens lexicais idênticos ou que possuam o mesmo referente, como por exemplo, sinônimos, hiperônimos ou hipônimos (KOCH, 1993, p. 22-23; VALENTE, 2001b, p. 11). Nesse anúncio publicitário, o guarda solicita os documentos do veículo, ao qual se refere, na primeira vez, usando um substantivo próprio (*Besta*, nome do veículo), mas entendido pelo motorista do veículo como sendo ele próprio (o que já seria engraçado, pelo fato de o motorista considerar-se uma besta e aceitar que o guarda o chamasse de tal forma). Em um segundo momento, ao perceber que não fora compreendido, o guarda, com o intuito de ser mais explícito, se refere ao veículo utilizando um hiperônimo (um termo mais genérico em oposição ao substantivo próprio *Besta*, mais específico): *perua*, um regionalismo, que significa *caminhonete* ou *van* [Houaiss, s.u.]. Novamente não consegue se fazer entender, pois o motorista interpreta a palavra como sinônimo de “mulher que se dá ares de elegante, mas que se veste espalhafatosamente” [Houaiss, s.u.], acreditando que o guarda se dirige à sua esposa. Esse mal-entendido é possível porque há ambiguidade em relação aos referentes das palavras *Besta* e *perua*.

Vários autores brasileiros continuaram as pesquisas relativas aos mecanismos de coesão textual. Utilizando a partir de então uma classificação dos mecanismos coesivos proposta por Koch (1993, p. 33) e por Koch e Travaglia (1995, p. 40-41), analisaremos mais alguns textos em que os elementos coesivos foram explorados humoristicamente.



Figura 55 – Anúncio publicitário - Fonte: *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 abr. 2009. Revista O Globo.

Nesse anúncio publicitário, a coesão é mantida pelo emprego de termos que pertencem ao mesmo campo lexical — uma série de palavras que têm entre si certo tipo de relação semântica [Houaiss, s.u.]. Segundo Koch (1993, p. 57) e Koch e Travaglia (1995, p. 41), esse mecanismo de coesão é chamado de *manutenção temática*. A *manutenção temática* é um dos procedimentos responsáveis por garantir a *coesão sequencial* (ou *sequenciação*) que, segundo Koch (1993, p. 49),

diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.

Podemos distinguir a *sequenciação frástica* (sem procedimentos de recorrência estrita) da *sequenciação parafrástica* (com procedimentos de recorrência) (KOCH, 1993, p. 49; KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 41). A *manutenção temática* é um dos mecanismos de *coesão sequencial frástica*.

Nesse anúncio em particular, os vocábulos *milho*, *campo*, *estourar*, *hortifruti* e *natureza* pertencem ao mesmo campo lexical, pois mantêm entre si uma relação semântica (o milho é um produto oriundo do campo, portanto, faz parte da natureza; é vendido em lojas de hortifrutigranjeiros; os grãos de milho podem estourar e tornarem-se em pipoca).

Além da presença de palavras do mesmo campo lexical, percebemos que foi feita a associação entre dois eixos temáticos (cf. ANTUNES, 2005, p. 131-132): o eixo dos produtos agrícolas e sua distribuição (as espigas de milho são trazidas do campo para serem vendidas na cidade) e o do cinema (“Dois milhos de Francisco” é uma paródia do título do filme “Dois filhos de Francisco”; o período “eles saíram do campo para estourar...” remete à trajetória profissional de sucesso das personagens principais do filme (uma dupla de cantores sertanejos que sai do interior do país para “estourar” na cidade); “Em cartaz na Hortifruti mais perto de você” remete aos cartazes que anunciam os filmes, onde se lê: “Em cartaz num cinema perto de você”).

Notemos que a substituição de *filhos* por *milhos* foi motivada não só pela semelhança sonora entre os vocábulos, mas também pelo fato de o milho ser um produto característico do campo, do interior do país, muito utilizado em receitas da culinária popular, mais adequado ao universo de uma dupla de cantores provenientes do campo, não da cidade. É necessário destacar que a continuidade de sentido do texto é reforçada pelo *slogan* da campanha publicitária (“Aqui a natureza é a estrela”): *natureza* se associa ao eixo temático dos produtos

agrícolas e *estrela*, ao do cinema. Nesse anúncio, a manutenção temática foi explorada com fins humorísticos.

A tira do *Gatão de Meia-Idade*, de Miguel Paiva, também explora a *manutenção temática*. Note-se que, nesse caso, homens e mulheres são associados a operações matemáticas. A seleção lexical (*adição/estou com namorado*; *subtração/esqueço*; *multiplicação/namorando quatro*; *divisão/dividir*) é a responsável pela continuidade do sentido do texto:



Figura 56 – Tira - Fonte: PAIVA, Miguel. *Gatão de meia-idade*. *O Globo*, Rio de Janeiro, 15 jan. 2004.

Os dois exemplos a seguir também servem para ilustrar como a manutenção temática é um filão muito explorado nos textos de humor (no primeiro caso, uma piada, é acionado o campo lexical de manicure — *manicure / unhas* — e de dentista — *dentista / dentes*; no segundo, outro anúncio publicitário, *laranja* e *bagaço* pertencem ao mesmo campo lexical):

A manicure casou com o dentista. Hoje, eles lutam com UNHAS e DENTES para sobreviver. (grifo do autor)

(DOMENICO; SARRUMOR, 2001, p. 20).

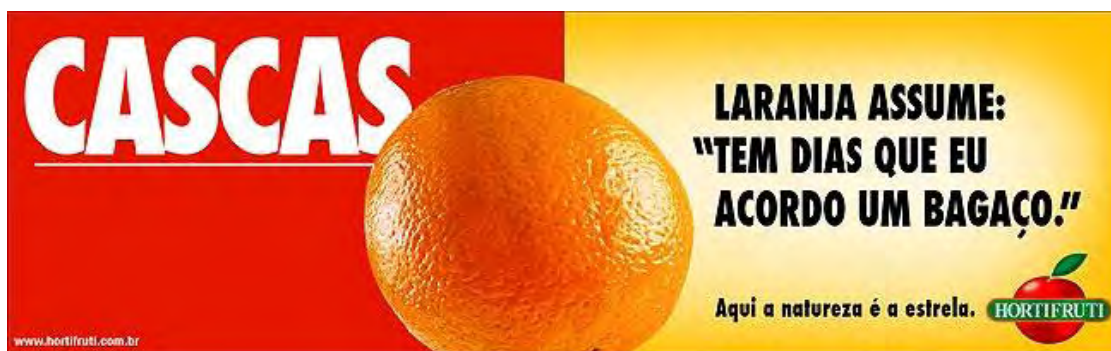


Figura 57 – Anúncio publicitário – Fonte: Disponível em <http://www.mppublicidade.com.br>. Acesso em: 04 ago.2009.



Figura 58 – Cartum - Fonte: DRUMMOND, Bruno. Gente fina. *O Globo*, Rio de Janeiro, 26 mar. 2006. Revista O Globo, p. 45.

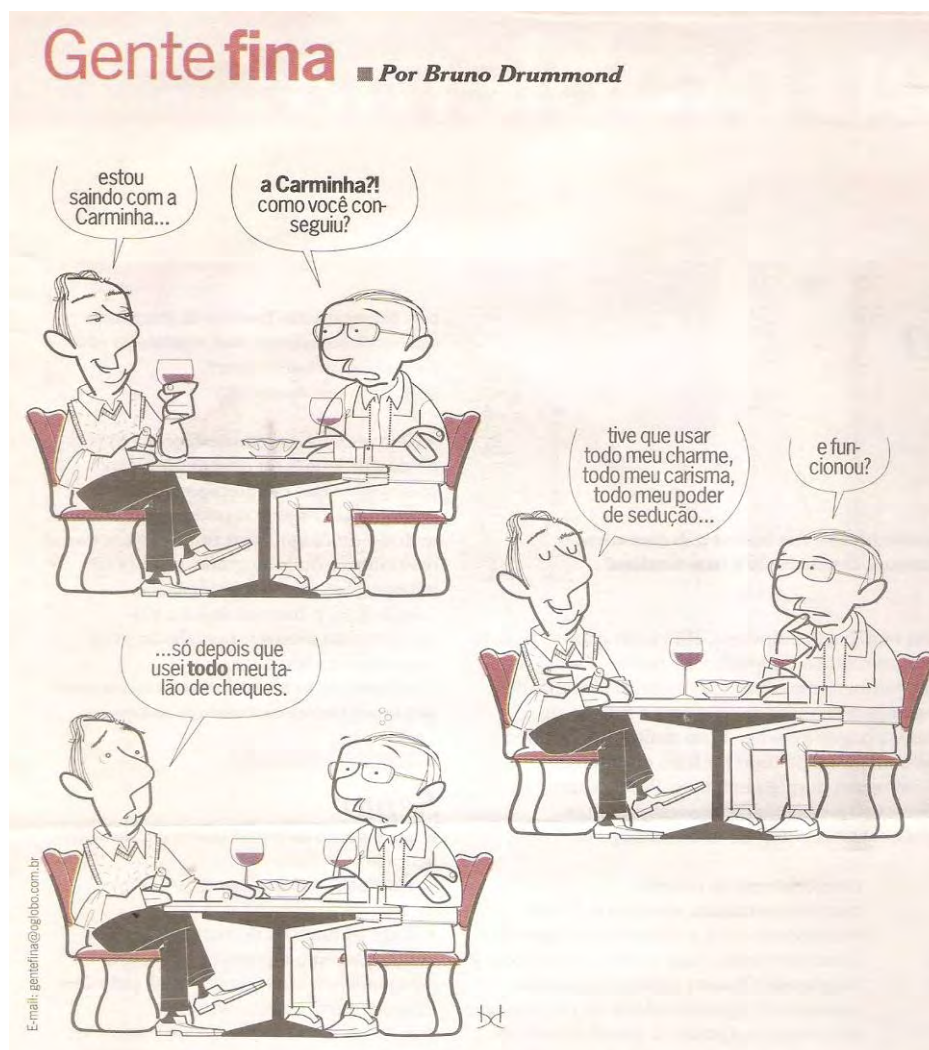


Figura 59 – Cartum - Fonte: DRUMMOND, Bruno. Gente fina. *O Globo*, Rio de Janeiro, 30 jul. 2006. Revista O Globo, p. 45.

Observando os dois cartuns de Bruno Drummond, anteriormente apresentados, percebemos que há aqui a repetição intencional de determinadas palavras (*metade* e *todos*). A recorrência de termos (em outras palavras, a reiteração de um mesmo item lexical) é um dos procedimentos de *sequenciação parafrástica* (KOCH, 1993, p. 49; 51; KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 41).

Nos dois textos, percebemos que a repetição dos termos, além de garantir um texto coeso (alinham o texto, mantendo sua continuidade temática), são os motes do riso, pois a repetição é explorada até o último quadrinho, quando é apresentado um elemento inesperado. No primeiro cartum, a constatação de que a idade da moça de quem as personagens falam foi decisiva para que fosse a escolhida; no segundo²⁹, a constatação do que realmente atraiu a

²⁹ Texto analisado anteriormente na página 73.

mulher: todo o dinheiro que o homem possuía. Rimos da visão crítica e ácida sobre os relacionamentos amorosos da sociedade moderna.

Ao tratarmos da coesão, não podemos nos esquecer do conceito de referência, que modernamente vem sendo rediscutido. A concepção clássica de *referência*, em que acontece uma correspondência direta entre as palavras e os objetos do mundo real, numa visão representacionista (que nos remete à metáfora do espelho), na qual à língua cabe etiquetar os elementos do mundo, é substituída pela de *referenciação*. Esse processo se constitui nas diversas formas de introdução, no texto, de novos referentes. São escolhas sobre o material linguístico que o sujeito opera ao nomear os referentes. Ao serem retomados ou servirem de base para a introdução de novos referentes, temos a *progressão referencial*. Os novos estudos levam em consideração o fato de que a linguagem é intersubjetiva e que os referentes são construídos no discurso e não dados *a priori*. Daí a possibilidade de recategorização dos referentes, dos objetos do discurso (LIMA, 2007, p. 79-80; KOCH; ELIAS, 2006, p. 123-124; MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 17-49; MONDADA, 2010, p. 11-12). Lima (2007, p. 82) aplica o conceito de *recategorização metafórica* (um subtipo da *recategorização lexical explícita* — a predicação de um atributo a um referente, a um objeto do discurso) a piadas. Vejamos como ocorre:

a) a recategorização metafórica manifestada lexicalmente: ocorre a retomada total de um referente (anáfora direta correferencial), seguida de uma recategorização cognitiva, por metáfora, desse mesmo referente, a qual, por sua vez, aparece na superfície textual como um item lexical recategorizador explícito. No exemplo a seguir, ocorre a recategorização metafórica de enterro da sogra como diversão.

O cara chega pro amigo e fala:
 — Minha sogra morreu e agora fiquei em dúvida, não sei se vou trabalhar ou se vou pro enterro dela... O que você acha?
 É o amigo:
 — Primeiro o trabalho, depois a diversão!

(LIMA, 2007, p. 90)

Lima (2007, p. 91) salienta que a expressão recategorizadora por metáfora aparece sempre como o fecho da piada, sendo um indício de que o processo de recategorização metafórica é o principal responsável pela criação do efeito cômico desse gênero. “Ou seja, a incongruência criada por essas recategorizações é que, de fato, quebra as expectativas do leitor, provocando o riso”.

b) a recategorização metafórica não manifestada lexicalmente (geralmente são casos de anáfora indireta, quando não há no cotexto um antecedente explícito, mas um elemento de

relação que se pode denominar de âncora, fundamental para a interpretação; é uma estratégia endofórica de ativação de referentes novos e não de uma reativação de referentes já conhecidos, o que constitui um processo de referenciação implícita — KOCH; ELIAS, 2006, p. 128; MARCUSCHI, 2010, p. 53):

Mas nem todo marido é tão ingênuo como o seu Galhardo...
 A mulher do sujeito andava muito estranha: um dia, chega em casa com uma joia caríssima! Num outro dia, aparece com um perfume francês, da melhor marca! E vestido novo, e anel de brilhante... o marido só de butuca!
 Um dia, ele a encosta na parede:
 — Eu quero saber como é que a senhora faz pra conseguir tanta coisa cara! Eu exijo uma explicação!
 — Calma, amor!... é que... bem, é que eu compro tudo no cartão de crédito!
 Nesse mesmo dia, a mulher está tomando banho, a água do chuveiro acaba bem na hora em que ela está toda ensaboada. Ela chama o marido:
 — Amor, traz um balde com água pra eu terminar meu banho?...
 Daí a pouco ele volta com uma canequinha de água. A mulher chia:
 — O que é isso, amor? Só esse tantinho de água não dá!
 — Lava só o cartão de crédito!...

(LIMA, 2007, p. 91-92)

Inicialmente há a introdução do referente *cartão de crédito*, categorizando um documento utilizado em transações financeiras. Depois, essa mesma expressão é recategorizada, metaforicamente, como genitália feminina, não aparecendo, no entanto, uma nova marca lexical para essa recategorização cognitiva, mas uma repetição do mesmo item lexical *cartão de crédito*. Por isso, Lima a considera uma recategorização metafórica não manifestada lexicalmente (LIMA, 2007, p. 92).

Ao observarmos alguns dos exemplos apresentados no presente estudo, identificaremos algumas recategorizações que provocaram o humor, como a que ocorre no cartum³⁰ de Bruno Drummond, em que a namorada, ao perceber o equívoco que cometera ao chamar a sogra de *dinossauro oxigenado*, passa a chamá-la de *sogrinha*.

Para Lima (2007, p. 89), as recategorizações, assim como outros fenômenos linguísticos, operam como desencadeadores da comicidade em textos humorísticos.

3.2.2.2 Humor e coerência

Como dissemos anteriormente, o texto de humor é, por natureza, polissêmico, plurissignificativo, pois muitas vezes o mote para o riso é a ambiguidade, o duplo sentido. Outra característica intrinsecamente associada ao texto de humor (seja verbal seja não verbal)

³⁰ Texto analisado anteriormente na página 119.

é a incongruência, a incoerência, que pode se concretizar por meio de um desfecho insólito ou de uma resposta inesperada de uma personagem, de algo que fuja à lógica ou ao padrão esperado. Estamos dizendo, justamente, que a incoerência provoca o humor. No entanto, como afirmar isso se a coerência é um dos fatores de textualidade? Não seria contraditório? A incoerência presente em um texto de humor o descaracterizaria como texto?

Vimos que a coerência também é um dos aspectos da textualidade. Foi apontada por Beaugrande e Dressler como um dos sete princípios da textualidade. Foi objeto privilegiado de análise de Charolles, que desenvolveu um estudo sobre coerência e coesão, que para ele não necessitavam ser distinguidas, pois, em sua opinião, a coerência é global. Halliday e Hasan se dedicaram ao estudo da coesão e dos mecanismos que a garantiriam, mas sabemos que o objetivo de se buscar um texto coeso é garantir sua coerência. Como é possível perceber, a coerência foi abordada (direta ou indiretamente) pelos principais estudos sobre a textualidade, sendo o objetivo, a meta perseguida por quem produz um texto. Isso só vem a demonstrar seu lugar de destaque entre os aspectos da textualidade.

Para Beaugrande e Dressler (*Apud* COSTA VAL, 2000, p. 38),

a coerência não é um mero traço dos textos, mas sim o resultado de processos cognitivos entre os usuários do texto, ou seja, ela é construída por operações de inferência; um texto não tem sentido em si mesmo, mas faz sentido pela interação entre os conhecimentos que apresenta e o conhecimento de mundo de seus usuários.

Ou seja, a coerência é fruto de um processo realizado por autor e leitor(es); aquele, por meio do texto, apresenta conhecimentos, dados, informações, opiniões; este(s) lê(leem) o texto e o interpreta(m) com base nos seus próprios conhecimentos (de mundo, linguísticos, sobre os gêneros textuais). A coerência é produto dessa interação, ou seja, um texto não apresenta um sentido pronto e único em si: o sentido é decorrente da interação entre os conhecimentos. Se for possível haver essa interação, podemos dizer que o texto é coerente.

Segundo Costa Val (2006, p. 5), a coerência é resultante da configuração que os conceitos e relações subjacentes à superfície textual assumem. É considerada o fator fundamental da textualidade, uma vez que é responsável pelo sentido do texto. Envolve aspectos não só lógicos e semânticos, mas também cognitivos, em virtude de depender do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores.

Ao contrário de muitos autores que entendem a coesão como fenômeno linguístico-semântico e a coerência como fenômeno de natureza pragmática (COSTA VAL, 2000, p. 42), Charolles (1978, p. 14), por sua vez, não julgou necessário distinguir a coesão da coerência, devido à impossibilidade de se separar o semântico do pragmático, o imanente do situacional.

Charolles (1978, p. 14) esclarece que as gramáticas do texto rompem com as fronteiras geralmente admitidas entre a semântica e a pragmática, entre o imanente e o situacional; por essa razão, em sua opinião, constata-se a inutilidade presente de uma distinção coesão-coerência, que alguns propõem, baseando-se, justamente, em uma delimitação precisa desses dois territórios³¹.

Propõe então os conceitos de *coerência microestrutural* e *coerência macroestrutural*. Aquela é o que tradicionalmente chamamos de *coesão*; esta é o que costumamos denominar *coerência*.

KOCH; BENTES; CAVALCANTE (2008, p. 12) adotam posição semelhante:

Percebe-se, então, que coesão e coerência não podem ser vistas de forma totalmente estanque, visto que, na construção de ambas, operam processos de ordem cognitiva, de tal modo que se deveria pensar em um contínuo: haveria alguns fenômenos mais típicos de coesão (por exemplo, as anáforas diretas correferenciais), e outros mais típicos de coerência (detecção da presença de intertextualidade, construção da macroestrutura global do texto), caminhando-se de um polo a outro do contínuo conforme a complexidade das inferências exigidas no processamento.

Charolles (1978, p. 14), ao estudar a coerência, estabeleceu quatro *metarregras* (que serão aqui aplicadas a textos de humor). A primeira delas é a da *repetição*: para que um texto seja (microestruturalmente e macroestruturalmente) coerente, é necessário que apresente, em seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita.

O anúncio publicitário de um veículo utilitário, que foi anteriormente analisado (p. 40, 88 e 126), apresenta-nos um exemplo da *metarregra da repetição*. O guarda retoma o mesmo referente por meio de vocábulos diferentes, trocando um substantivo próprio por outro comum, que funciona como um hiperônimo (*Besta* é substituído por *perua*, que seria um termo genérico), garantindo a unidade temática, a continuidade do tema. A graça decorre do fato de que o motorista não reconhece a substituição lexical como mecanismo de retomada. Ele considera que o guarda mudou de assunto (passando a falar de sua esposa).

Neste texto de Stanislaw Ponte Preta (2003, p. 30-33), a unidade temática é garantida pela recorrência de vocábulos e expressões que pertencem ao mesmo campo lexical (o da morte). É a reiteração desses elementos (nem sempre eufemísticos) que provoca boas risadas, principalmente pela forma insólita de tratar um assunto considerado tão sério:

³¹ Texto original: “Les grammaires de texte font éclater les frontières généralement admises entre la sémantique et la pragmatique, entre l’immanent et le situationnel, d’où, à notre avis, l’inutilité présente d’une distinction cohésion-cohérence que d’aucuns proposent en se fondant justement sur un partage précis de ces deux territoires.”

Tradução livre: As gramáticas do texto rompem com as fronteiras geralmente admitidas entre a semântica e a pragmática, entre o imanente e o situacional, por essa razão, em nossa opinião, constata-se a inutilidade presente de uma distinção coesão-coerência que alguns propõem, baseando-se justamente em uma delimitação precisa desses dois territórios.

A Vontade do Falecido

Seu Irineu Boaventura não era tão bem-aventurado assim, pois sua saúde não era lá para que se diga. Pelo contrário, seu Irineu ultimamente já tava até curvando a espinha, tendo merecido, por parte de vizinhos mais irreverentes, o significativo apelido de “Pé-na-Cova”. Se digo significativo é porque seu Irineu Boaventura realmente já dava a impressão de que, muito brevemente, iria comer capim pela raiz, isto é, iam plantar ele e botar um jardinzinho por cima.

Se havia expectativa em torno do passamento do seu Irineu? Havia sim. O velho tinha os seus guardados. Não eram bens imóveis, pois seu Irineu conhecia de sobra Altamirando, seu sobrinho, e sabia que, se comprasse terreno, o nefando parente se instalaria nele sem a menor cerimônia. De mais a mais, o velho era antigão: não comprava o que não precisava e nem dava dinheiro por papel pintado. Dessa forma, não possuía bens imóveis, nem ações, debêntures e outras bossas. A erva dele era viva. Tudo guardado em pacotinhos, num cofrão verde que ele tinha no escritório.

Nessa erva é que a parentada botava olho grande, com os mais afoitos entregando-se ao feio vício do puxa-saquismo, principalmente depois que o velho começou a ficar com aquela cor de uma bonita tonalidade cadavérica. O sobrinho, embora mais mau-caráter do que o resto da família, foi o que teve a atitude mais leal, porque, numa tarde em que seu Irineu tossia muito, perguntou assim de supetão:

— Titio, se o senhor puser o bloco na rua, pra quem é que fica o seu dinheiro, hem?

O velho, engasgado de ódio, chegou a perder a tonalidade cadavérica e ficar levemente ruborizado, respondendo com voz rouca:

— Na hora em que eu morrer, você vai ver, seu cretino.

Alguns dias depois, deu-se o evento. Seu Irineu pisou no prego e esvaziou. Apanhou um resfriado, do resfriado passou à pneumonia, da pneumonia passou ao estado de coma e do estado de coma não passou mais. Levou pau e foi reprovado. Um médico do SAMDU, muito a contragosto, compareceu ao local e deu o atestado de óbito.

— Bota titio na mesa da sala de visitas — aconselhou Altamirando; e começou o velório. Tudo que era parente com razoáveis esperanças de herança foi velar o morto. Mesmo parentes desesperançosos compareceram ao ato fúnebre, porque estas coisas vocês sabem como são: velho rico, solteirão, rende sempre um dinheirão. Horas antes do enterro, abriram o cofrão verde onde havia sessenta milhões em cruzeiros, vinte em pacotinhos de “Tiradentes” e quarenta em pacotinhos de “Santos Dumont”:

— O velho tinha menos dinheiro do que eu pensava — disse alto o sobrinho.

E logo adiante acrescentava baixinho:

— Vai ver, gastava com mulher.

Se gastava ou não, nunca se soube. Tomou-se — isto sim — conhecimento de uma carta que estava cuidadosamente colocada dentro do cofre, sobre o dinheiro. E na carta o velho dizia: “Quero ser enterrado junto com a quantia existente nesse cofre, que é tudo o que eu possuo e que foi ganho com o suor do meu rosto, sem a ajuda de parente vagabundo nenhum”. E, por baixo, a assinatura com firma reconhecida para não haver dúvida: Irineu de Carvalho Pinto Boaventura.

Pra quê! Nunca se chorou tanto num velório sem se ligar pro morto. A parentada chorava às pampas, mas não apareceu ninguém com peito para desrespeitar a vontade do falecido. Estava todo mundo vigiando todo o mundo, e lá foram aquelas notas novinhas arrumadas ao lado do corpo, dentro do caixão.

Foi quase na hora do corpo sair. Desde o momento em que se tomou conhecimento do que a carta dizia, que Altamirando imaginava um jeito de passar o morto pra trás. Era muita sopa deixar aquele dinheiro ali pro velho gastar com minhoca. Pensou, pensou e, na hora que iam fechar o caixão, ele deu o grito de “péra af”. Tirou os sessenta milhões de dentro do caixão, fez um cheque da mesma importância, jogou lá dentro e disse “fecha”.

— Se ele precisar, mais tarde desconta o cheque no banco.

A segunda metarregra é a da *progressão*: para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é necessário que apresente no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada (CHAROLLES, 1978, p. 20).

O texto, além de apresentar elementos conhecidos e reiterá-los (a fim de garantir a continuidade temática), necessita expor elementos novos. Deve-se buscar “um equilíbrio entre a continuidade temática e a progressão semântica” (VALENTE, 2001b, p. 13). Essa metarregra pode ser associada a um dos aspectos da textualidade estudados por Beaugrande e Dressler: a *informatividade*.

No tocante ao texto de humor, essa metarregra nos remete ao fator surpresa, ao inesperado e à sua importância para a construção do(s) sentido(s) do texto humorístico. O

texto a seguir³² nos apresenta uma situação bastante comum na infância: crianças que engolem objetos e a aflição dos pais em decorrência disso. O médico é chamado e tranquiliza a família. O texto apresenta continuidade do tema (*primeira metarregra*), mas apresenta uma contribuição, uma informação nova (*segunda metarregra*), que é a advertência dada pelo médico (não apontar o menino para ninguém, comparando-o a um revólver, uma vez que engolira munição). É essa resposta inesperada que causa o humor do texto, pois ninguém imagina que um médico diga algo semelhante:

O menino que chupou a bala errada

Diz que era um menininho que adorava bala e isto não lhe dava qualquer condição de originalidade, é ou não é? Tudo que é menininho gosta de bala. Mas o garoto desta história era tarado por bala. Ele tinha assim uma espécie de ideia fixa, uma coisa assim... assim, como direi? Ah... creio que arranji um bom exemplo comparativo: o garoto tinha por bala a mesma loucura que o senhor Lacerda tem pelo poder.

Vai daí um dia o pai do menininho estava limpando o revólver e, para que a arma não lhe fizesse uma falseta, descarregou-a, colocando as balas em cima da mesa. O menininho veio lá do quintal, viu aquilo ali e perguntou pro pai o que era.

— É bala — respondeu o pai, distraído.

Imediatamente o menininho pegou diversas, botou na boca e engoliu, para desespero do pai, que não medira as consequências de uma informação que seria razoável a um filho comum, mas não a um filho que não podia ouvir falar em bala que ficava tarado para chupá-las.

Chamou a mãe (do menino), explicou o que ocorrera e a pobre senhora saiu desvairada para o telefone, para comunicar a desgraça ao médico. Esse tranquilizou a senhora e disse que iria até lá, em seguida.

Era um velho clínico, desses gordos e bonachões, acostumados aos pequenos dramas domésticos. Deu um laxante para o menininho e esclareceu que nada de mais iria ocorrer. Mas a mãe estava ainda aflita e insistiu:

— Mas não há perigo de vida, doutor?

— Não — garantiu o médico: — Para o menino não há o menor perigo de vida. Para os outros talvez.

— Para os outros? — estranhou a senhora.

— Bem... — ponderou o doutor: — O que eu quero dizer é que, pelo menos durante o período de recuperação, talvez fosse prudente não apontar o menino para ninguém.

(PRETA, 2003, p. 89-90)

A charge de Nani remete ao período de reeleição presidencial. Temos uma informação nova associada a uma conhecida. Em estabelecimentos comerciais (restaurantes e lanchonetes), é comum encontrarmos cartazes afixados informando as formas de pagamento que são aceitas (informação conhecida). Nesse caso, informa-se que são recebidos *Ticket Reeleição* (informação nova), numa referência a *Ticket Refeição* (informação conhecida, pois é de se esperar que se leia nos cartazes *Ticket Refeição* e não *Ticket Reeleição*). Rimos da quebra da expectativa, do inesperado proporcionado pela informação nova (que oferece uma contribuição semântica renovada ao texto).

³² Texto analisado anteriormente na página 103.



Figura 60 – Charge – Fonte: NANI, 2001, p. 158

A terceira metarregra é a da *não contradição*: para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é necessário que no seu desenvolvimento não se inclua nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior ou dedutível dessa por inferência (CHAROLLES, 1978, p. 22).

O autor procura produzir um texto que não se contradiga. Quanto ao texto de humor, quando ocorre alguma contradição ou incoerência (e, como vimos, isso é recorrente), o leitor costuma considerá-la proposital, não a interpreta como algo gratuito, ou seja, é encarada como um recurso intencional desse tipo de texto.

Sobre essa metarregra, Costa Val (2000, p. 44) esclarece que

É bom lembrar aqui que a exigência de verossimilhança e consistência argumentativa é flexível, não é absoluta nem definida *a priori*, mas construída a partir do tipo e do gênero textual, da proposta de sentido do locutor, do “mundo” que se cria no texto.

Os conhecimentos sobre os gêneros textuais que veiculam o humor (piadas, charges etc.) autorizam o leitor a considerar a incoerência ou a contradição como proposital (integrantes do projeto de texto, ou projeto comunicativo) e não como falta de lógica, de sentido ou de coerência. No “mundo” criado nesse tipo de texto, uma resposta ou atitude incoerente pode ser compreendida como uma estratégia empregada pelo autor para construir o sentido do texto.

No texto a seguir, a segunda coluna exhibe contradições em relação à primeira, pois apresenta personagens recriminando aquilo que era incentivado na infância, demonstrando que nem sempre o que é permitido a uma criança, o será a um adulto. Reconhecer que este

texto deve ser lido sob a ótica do humor ajuda o leitor a interpretar as incoerências como parte do projeto do texto:

<i>ANTES E DEPOIS</i>	
Einstein passou à História por provar que tudo é relativo, mas disso sabe qualquer garoto: as frases ditas a uma criança são exatamente o contrário do que ela ouvirá trinta anos depois. Basta comparar a coluna um com a coluna dois, para que a gente se convença de quanto é absurda a loteria da vida. Para a infância, não há nada mais diferente que o “antes” e o “depois”.	
Na infância	Trinta anos depois
Come, guri. Se você não comer, vai acabar doente. Anda, come o bife, está tão bom. Olha, se você comer, nem que seja a metade, eu te compro o Ferrorama.	Mas você já está comendo de novo? Recém jantou e já está na geladeira? Mas que vergonha, homem. Olha a tua barriga. Coisa mais indecente. Quando é que você vai dar um jeito nisto? Sei, sei, amanhã você começa a dieta. Já ouvi esta história mil vezes.
Vai no colégio, sim. Que história é esta de ficar em casa? E não vem me dizer que você está com febre, porque é mentira. Tem de ir ao colégio para estudar e ser alguém na vida.	Faculdade? Depois de velho você quer voltar para a faculdade? Desista, meu caro, sua cabeça não dá mais, você tem de ficar no seu emprego, que além de tudo é tranquilo. E depois, para que quer você um diploma? Para ser mais um profissional liberal desempregado? Nada disto. Não vai para a faculdade, não. Fica em casa que é melhor.
Olha aí, todos os teus brinquedos espalhados pelo chão. É por isso que você perde tudo e quebra tudo. Olha: se você não juntar esses brinquedos em um minuto vai tudo para o lixo, ouviu? Para o lixo ou para o filho do zelador. Você não sabe valorizar as coisas que tem. Está na hora de aprender. Essas coisas custam dinheiro e dinheiro não se acha na rua.	Essa sua obsessão pela ordem, pela limpeza é apenas uma defesa contra a ansiedade. No fundo você é uma criança desamparada querendo harmonizar as partes em conflito de sua mente. Mas por hoje vamos ficar por aqui. A propósito: a partir da semana que vem vamos ter um aumento. É esse processo inflacionário que estamos vivendo. As coisas estão custando um dinheirão.
Agora chega. Desliga esta TV e vai dormir, anda. Amanhã você precisa levantar cedo para ir ao colégio. Não, não tem nada de mais cinco minutinhos. Você ferveu o dia inteiro, agora tem de descansar.	Dormir? Você já vai dormir? Mas você não tinha dito que iríamos ao cinema hoje? Está bom, eu sei que você teve um dia cheio no escritório, que está cansado e com dor de cabeça. Mas a gente também precisa se divertir um pouco. Faz um mês que não saímos de casa. Foi para isto que a gente casou? Quando éramos noivos você não queria saber de dormir, sempre dizia que a noite era uma criança e que ainda dava para fazer mais programa. Vamos lá, homem, te veste e vamos sair.
Nada disto. Você não vai andar de bicicleta. Agora já está na hora do jantar. Além disto andar de bicicleta é perigoso. Você passa na entrada de garagens, vem um carro dirigido por um desses malucos que andam soltos por aí, te atropela e era uma vez um menino.	Você precisa fazer exercício, meu caro. Você leva uma vida muito sedentária, todo o dia sentado numa cadeira, no escritório. Isto é perigoso. Afinal, você já entrou na faixa etária do enfarte. E exercício é bom para descarregar a tensão. Por que você não anda de bicicleta, por exemplo? Olha, até que é divertido.
Olha só as tuas roupas. Você suja tudo, rasga tudo. Esses tênis não têm um mês ainda, e já dá para jogar fora. Assim não há dinheiro que chegue. Por que é que você não anda limpinho e arrumado como o filho do nosso vizinho aqui de cima? Aquele, sim, é um menino que dá gosto de olhar.	Sim, eu sei que você precisa se apresentar bem, que o visual é tudo, especialmente em sua profissão. Mas eu acho que você exagera. Eu acho que você anda elegante demais. E isto para mim só pode ter uma explicação: você anda tendo casos por aí. Elegância demais é coisa suspeita.
Você passa o dia inteiro na frente desta TV. Por que é que você não pega um livro e vai ler um pouco? Eu sei que ler é mais difícil que olhar TV, mas em compensação não há coisa melhor para desenvolver a imaginação. Eu, quando tinha a sua idade, já tinha lido todo o Monteiro Lobato, as histórias infantis do Érico Veríssimo, tudo. E isto me ajudou muito. Imaginação é uma coisa preciosa.	E você acha que o plano econômico vai dar certo? Você tem muita imaginação, meu caro. Aliás, é seu problema: excesso de imaginação. Um administrador, um técnico, não pode ter tanta imaginação. Você está fora da realidade, você não sabe o que as pessoas querem, o que elas estão pensando. Olha, vou te dar uma ideia: fique assistindo TV uns dias. Não há espelho mais fiel da realidade brasileira do que a TV. Tudo que aprendi devo à TV. Se subi na vida foi graças à TV.

(SCLIAR, 1995, p. 71-74)

O texto de Luís F. Veríssimo reproduz a atmosfera dos contos de fada, a não ser pela oração final, que, além de não ser a esperada (fator surpresa), contradiz as ideias que são apresentadas no decorrer da narrativa (não condiz com o perfil do príncipe encantado e de sua princesa explorar ninguém; esses personagens são tidos como heróis e primam pela bondade). E é justamente essa incoerência, que destoa completamente do resto do texto, que o torna engraçado.

A donzela e o sapo

Era uma vez uma donzela que caminhava pela beira de um rio quando ouviu um “psiu”. Parou e olhou em volta e não viu ninguém. Viu uma floresta de conto de fadas e um límpido rio de antigamente, e um céu de puro azul e nuvens brancas e muitos pássaros, mas não viu ninguém. Recomeçou a caminhar, e de novo ouviu um “psiu”. E então descobriu que quem fazia “psiu” era um sapo. Levou um susto, mas o olhar do sapo era tão triste e a donzela tão boa que ela se curvou para ouvi-lo. E o sapo contou que era, na verdade, um príncipe amaldiçoado. Fora transformado em sapo por uma bruxa vingativa com poderes mágicos, que fazia qualquer coisa virar qualquer coisa, e só se transformaria de novo em príncipe se uma donzela boa o beijasse. A donzela acreditou e beijou o sapo, que se transformou num príncipe lindo que a levou para seu castelo feudal. E os dois viveram felizes para sempre, explorando os camponeses.

Jornal do Brasil, 04/05/1997.

A quarta e última metarregra é a da *relação*: para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é necessário que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados (CHAROLLES, 1978, p. 31).

Além dos fatos apresentados, também as relações expressas ou sugeridas entre eles não podem ser contraditórias entre si ou incompatíveis com o mundo textual (COSTA VAL, 2000, p. 45). Essa metarregra se refere à necessidade de articulação das informações textuais (*Ibidem*). Podemos citar o texto a seguir (da cultura popular) como um exemplo em que as relações entre os fatos são contraditórias, causando por isso mesmo a graça. Vale ressaltar que, para que o texto tenha sentido, novamente o leitor precisa perceber a relação de contradição entre os fatos como proposital.

Era meia-noite. O sol brilhava. Pássaros cantavam pulando de galho em galho. O homem cego, sentado à mesa de roupão, esperava que lhe servissem o desjejum. Enquanto esperava, passava a mão na faca sobre a mesa como se a acariciasse tendo ideias, enquanto olhava fixamente a esposa sentada à sua frente. Esta, que lia o jornal, absorta em seus pensamentos, de repente começou a chorar, pois o telegrama lhe trazia a notícia de que o irmão se enforcara num pé de alface. O cego, pelado com a mão no bolso, buscava consolá-la e calado dizia: a Terra é uma bola quadrada que gira parada em torno do Sol. Ela se queixa de que ele ficou impassível, porque não é o irmão dele que vai receber as honrarias. Ele se agasta, olha-a com desdém, agarra a faca, passa manteiga na torrada e lhe oferece, num gesto de amor (KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 49-50).

Nesse texto, é o despropósito que importa: quanto mais absurdas ou incompatíveis as relações entre os fatos forem, mais farão o leitor rir.

Após a aplicação das metarregras a textos de humor, podemos intentar responder às indagações feitas no início deste subitem (1º parágrafo – 3.2.2.2. *Humor e coerência*). Como situar o texto de humor no tocante à coerência, se justamente a incoerência é um dos ingredientes principais das receitas para fazer rir?

Há, entre as várias teorias que se propuseram a explicar o que provoca o riso, o que torna um texto ou uma situação engraçada, aquelas que abordam a incongruência (ALBERTI, 1999, p. 172; 174; 176). De acordo com essas teorias, “o humor é obtido quando há incongruência entre o que é esperado e o que de fato ocorre. É o que também se chama de quebra de expectativa” (TAGNIN, 2002, p. 7). Para Schopenhauer, por exemplo, rimos da “incongruência entre o pensado e a realidade objetiva” (ALBERTI, 1999, p. 175). Segundo Almeida (1999, 119), entre as expectativas de quem lê um texto humorístico está a subversão da lógica e da coerência dos comportamentos.

De acordo com Bergson (2001, p. 64-5; 97-8; 109), o riso é causado por algo que se desvia do comportamento esperado (são considerados desvios o automatismo das reações, o enrijecimento do ser humano, por exemplo). O riso seria uma forma de correção dos comportamentos desviantes (cf. BERGSON, 2001, p. 64-5; 97-8; 146-7; ALBERTI, 1999, p. 184; 195).

O riso também pode advir da percepção de um absurdo (BERGSON, 2001, p. 83-5; 137-9; ALBERTI, 1999, p. 191). Ou pode ser decorrente do contraste entre ideias ou objetos. Flögel cita, por exemplo, a união de coisas, ideias, discursos ou atos heterogêneos. Vários estudiosos do riso também apontaram a quebra da expectativa, o fator surpresa, o imprevisto e o inesperado como possíveis causas para o riso (ALBERTI, 1999, p. 160; 162).

Em qualquer uma dessas situações, percebemos que há um rompimento em relação ao que seria esperado, ao que seria considerado coerente. Por isso, retomamos o questionamento:

- Como estudar a coerência do texto de humor se a incoerência é, em muitos casos, sua característica inerente?
- Como afirmar que o texto de humor é coerente se a incoerência se faz nele presente?

Isso provavelmente é possível porque, ao lermos/ouvirmos um texto de humor, somos capazes de realizar um esforço para compreendê-lo, para considerá-lo coerente, apesar da provável incongruência, incoerência, absurdo ou fato inesperado que seja apresentado no texto.

O *Princípio da Cooperação*, proposto por Grice (1975, p. 45), explica porque o leitor/ouvinte, desejoso por colaborar para que a comunicação se realize a contento, faz um

esforço para compreender a mensagem mesmo que ela lhe pareça absurda ou incoerente. Uma das formas de cooperar encontradas pelo leitor é considerar a incoerência como um fenômeno local, não afetando a coerência geral do texto (como vimos, a coerência é um fenômeno global). De acordo com Koch e Travaglia (1995, p. 21),

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global.

A incoerência local não é entendida pelo leitor como um obstáculo à atribuição de sentido ao texto. Ao contrário, o leitor a considera como parte do projeto de sentido do texto, como uma estratégia empregada pelo autor para que o texto seja engraçado.

O leitor reconhece as especificidades do texto humorístico: sabe que não deve ler uma charge ou uma piada do mesmo modo que lê uma crônica (cujo tema seja o amor, por exemplo), uma notícia ou uma bula de remédio. Ele percebe, de antemão, que a incongruência ou o evento inesperado, nesse caso, são características intrínsecas ao texto humorístico, sendo os responsáveis por suscitar o riso.

Acreditamos ser muito produtivo para o ensino de Língua Portuguesa aplicar os estudos sobre a textualidade aos gêneros que veiculam o humor. Aliás, a qualquer gênero textual. Estudar a textualidade é uma forma de conhecer melhor os textos. Levá-la para a sala de aula permitirá à escola formar leitores cada vez mais proficientes. O professor deve preparar o seu aluno para ler e escrever melhor e, para isso, é necessário que o educando tenha um bom repertório sobre as características dos gêneros, sobre os autores e os temas, mas que também saiba o que faz com que um texto seja um texto. Para isso, não é necessário apresentar-lhe nenhuma nomenclatura, basta levá-lo a pensar sobre os aspectos textuais.

Esperamos que um leitor fluente perceba (intuitiva ou conscientemente) que um texto foi produzido com determinada intenção; que, no papel de leitor, necessita fazer sua parte para compreendê-lo; que um texto se relaciona a outros textos; que a situação comunicativa é de fundamental importância e deve ser considerada ao ler um texto; que, apesar da continuidade do assunto, um texto sempre apresenta informações novas; que os textos apresentam em sua superfície textual mecanismos próprios que têm a finalidade de ligar suas partes, mantendo-o coeso; e que, para ser considerado um texto, é preciso que tenha sentido.

Vimos que, em relação ao texto de humor, o comportamento do leitor deve ser o mesmo. É necessário fazer apenas uma ressalva: no tocante à coerência textual, percebemos

que a incoerência, em muitos casos, por ser proposital, é que dá sentido ao texto humorístico. A falta de sentido, a incongruência, o inesperado, o que foge ao padrão é a regra, e não a exceção nesse tipo de texto. No entanto, o leitor consegue perceber que a lógica do texto humorístico é esta: a falta de lógica, a falta de coerência intencional.

O uso da grande variedade de textos humorísticos (*charges, cartuns, histórias em quadrinhos, piadas, contos, crônicas* etc.) permitirá ao aluno ampliar seu repertório textual e conhecer as características bem específicas desses gêneros textuais: feitos para divertir as pessoas, ao mesmo tempo servem para criticar os maus costumes da sociedade. Ler textos dessa natureza é constantemente lidar com a polissemia, com a ambiguidade, com o duplo sentido, pois ser plurissignificativo é uma das características intrínsecas do texto humorístico. Como já dissemos, o texto de humor costuma tirar proveito do que é considerado um defeito nos outros tipos de texto. Geralmente, o que seria evitado num texto informativo, não o é no texto humorístico: a ambiguidade, o duplo sentido, a incoerência, a incongruência, o absurdo são os responsáveis por provocar a graça.

Além de todos esses fatores, o emprego do texto humorístico em sala de aula demonstra ao aluno os recursos expressivos que a língua oferece. No texto humorístico, a língua é empregada para veicular o riso, podendo também provocá-lo (humor verbal). Em alguns exemplos anteriormente analisados, encontramos mecanismos de coesão sendo empregados não só para manter o texto coeso; funcionam como recursos expressivos. Acreditamos que o emprego do texto de humor, sempre abordando os aspectos textuais, só tem a enriquecer as aulas de língua materna, ajudando a formar leitores mais proficientes.

3.3 A leitura e o texto de humor

Tratar da importância da leitura pode, às vezes, parecer um clichê. Inúmeros estudos já estabeleceram sua relevância para o desenvolvimento de nosso alunado. No entanto, em um país como o nosso, em que ainda encontramos tantos estudantes despreparados e sem a desenvoltura necessária para exercerem seus direitos como leitores e cidadãos, nunca é demais discutir o tema. Ademais, com o reconhecimento e o *status* que o texto de humor alcançou, como reconhecemos anteriormente, ocupando o seu lugar no livro didático de Língua Portuguesa, é de extrema relevância estudar a relação entre a leitura e o texto de humor.

Primeiramente, se faz necessário definirmos qual concepção de leitura adotamos. Para nós, leitura não se restringe à mera decodificação dos signos inscritos em uma folha de papel, nem se restringe a uma postura passiva do leitor frente ao texto, limitando-se apenas a captar o que o autor do texto pretendeu dizer. Julgamos que

É importante ressaltar que a concepção atual de leitura não se restringe apenas à decifração de palavras e frases; ler é, antes de mais nada, saber conjugar as informações visuais (presentes na superfície textual e captadas pelo olhar) às informações não visuais (o conhecimento de mundo, o conhecimento partilhado, o contexto, os subentendidos, os pressupostos e as implicaturas) com o objetivo de estabelecer um (ou mais de um) sentido para o texto. No tocante à ampliação da concepção de leitura, precisamos lembrar que esta atividade não se restringe apenas a textos em sentido estrito (cf. FÁVERO; KOCH, 1994, p. 25). É possível também ler o mundo, as pessoas e suas intenções (ROCHA, 2011, p. 298).

Acreditamos que a leitura é um processo de construção do sentido tanto por parte do leitor como por parte do autor do texto. Este, ao produzir seu texto, seja em linguagem verbal ou não verbal seja unindo as duas, procura atribuir sentido a ele, imaginando como o leitor poderá entendê-lo. Aquele busca, com base em seus conhecimentos prévios, em hipóteses e inferências que formula, atribuir um sentido ao que lê, preenchendo as possíveis lacunas existentes no texto. O leitor, portanto, é uma espécie de coautor ou coprodutor do(s) sentido(s) atribuídos ao texto (cf. SIMÕES, 2009, p. 79).

Trazemos aqui concepções de leitura com as quais nos afinamos. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1998, p. 69-70):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Koch e Elias (2006, p. 9-12) estabelecem uma relação entre a concepção de leitura e as noções de sujeito, de língua, de texto e de sentido adotadas. Portanto, a concepção de leitura pode basear-se no autor do texto (“O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções.”), no texto em si (“... a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. (...) cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto.”) ou na interação autor-texto-leitor, que é a que nos interessa. Na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são

construídos no texto, que é considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. O sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos, não sendo preexistente a essa interação. A leitura é, por conseguinte, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos; realiza-se com base nos elementos linguísticos encontrados na superfície textual e na sua forma de organização, além de requerer uma vasta gama de saberes para que o sentido seja estabelecido (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10-11).

Colomer e Camps (2002, p. 31-32) apresentam visão semelhante sobre a leitura; para as autores, ler é, antes de tudo, um ato de raciocínio:

De forma claramente distanciada da recepção passiva envolvida na concepção da leitura como processamento ascendente, nos modelos interativos o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais.

Em suma, ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura.

Kleiman (2004b, p. 9-10) reconhece, além do processo interacional, e por conseguinte social, em prática durante o ato de leitura, outras ações que devem ser realizadas pelo leitor:

Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais. Isto não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considerá-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos — leitor e autor — que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Essa dimensão interacional, que para nós é a mais importante do ato de ler, está pressuposta neste trabalho; não é foco da discussão, mas é explicitada toda vez que a base textual sobre a qual o leitor se apoia precisa ser elaborada, pois essa base textual é entendida como a materialização de significados e intenções de um dos interagentes à distância via texto escrito.

[...] De fato, a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender, se pensamos que a compreensão verbal inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de uma obra de arte.

Dutra (2012b, p. 253) propõe que a leitura deve ser plena, geradora de significados, descortinadora dos diferentes efeitos de sentido emanados do texto, das intenções de seu autor, dos objetivos a serem atingidos por meio da leitura do texto.

Feres (2011, p. 16) compara a leitura a uma experiência de *adentramento* no texto: o escritor transforma *ideia* em *signo*, imaginando as possíveis formas de interpretação acionadas pelo leitor, enquanto o leitor transforma *signo* em *ideia*, calculando, a partir do texto (material cheio de lacunas e reentrâncias), intenções e desdobramentos, o(s) sentido(s) do texto.

Passemos à questão da leitura do texto humorístico. Ler um texto de humor pode parecer, à primeira vista, uma tarefa simples. Nossa experiência como ouvintes de piadas e leitores de histórias em quadrinhos nos permite dizer que a maioria das pessoas consegue entender tais textos. Entretanto, não é raro conhecermos pessoas que não compreenderam uma charge publicada no jornal, uma piada que ouviram ou até mesmo um aluno que não achou graça em um texto de humor reproduzido no livro didático. Muitos professores também se queixam de que seus alunos não compreendem os textos humorísticos contidos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Possenti (2010, p. 103), a respeito das piadas, esclarece sobre sua suposta facilidade:

Além do mais, suspeito que os que acham que não se deve explicar uma piada imaginam que se trata de coisa simples. Vou tentar mostrar que esse é um equívoco primário. Piadas podem ser breves, mas nunca são fáceis. Se as entendemos, isso não é uma prova de que são fáceis, mas sim de que damos conta de coisas (pelo menos de textos) relativamente complexas.

Possenti (1998, p. 38) também defende que tratar o texto humorístico como objeto de leitura é, além de óbvio, extremamente produtivo. Concordamos com tal opinião, uma vez que consideramos o texto de humor excelente material de leitura: por um lado, é divertido e desperta o interesse dos alunos; por outro, como vimos, durante a leitura, o leitor necessita empregar estratégias para atribuir-lhe sentido, levando em consideração seu conhecimento sobre o mundo, sobre sua língua e sobre os gêneros textuais de humor.

Retomemos as dificuldades em se entender um texto humorístico. Alguns fatores podem ser os responsáveis pela falta de entendimento. Às vezes, falta ao leitor conhecimento sobre determinado assunto tratado no texto de humor. Se o leitor não está a par dos acontecimentos políticos de seu país, por exemplo, uma charge política publicada no jornal pode parecer-lhe incompreensível. Costumamos denominar esse tipo de informação como sendo o *conhecimento de mundo* ou *conhecimento enciclopédico*. Ele é um dos *conhecimentos prévios* de que o leitor se utiliza para atribuir sentido ao que lê, uma vez que é impossível dizer em um texto tudo o que é necessário. Muitas informações são subentendidas ou inferidas e o autor conta com esse provável conhecimento de mundo do leitor (cf. KOCH; ELIAS, 2006, p. 42-45; KLEIMAN, 2004b, p. 13).

Analise a charge a seguir. Para atribuir-lhe sentido, o leitor precisará lançar mão de seu conhecimento sobre um assunto político da história recente do Brasil: o veto dado pela Presidente da República a alguns artigos do Código Florestal. Provavelmente daqui a alguns anos ou décadas, os leitores só poderão compreendê-la se buscarem informações sobre o contexto político e social em que a charge foi produzida.



Figura 61 – Charge - Fonte: CARUSO, Chico. *O Globo*, Rio de Janeiro, 27 mai 2012.

Por outro lado, se o leitor não consegue perceber o “gatilho” que provoca o riso, o recurso usado pelo autor para gerar o humor, provavelmente considerará o texto sem sentido. Se o “gatilho” for de natureza linguística e lhe faltar conhecimento de tal natureza, é provável que não estabeleça sentido para o texto, não lhe enxergando a graça. Esse tipo de informação é chamado de *conhecimento linguístico* (cf. KOCH; ELIAS, 2006, p. 40-42; KLEIMAN, 2004b, p. 13-16):

[...] aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua (KLEIMAN, 2004b, p. 13).

É o *conhecimento linguístico* que permite ao leitor/ouvinte atribuir sentido à piada³³ a seguir. Ele é capaz de perceber a homonímia entre o substantivo próprio *Geraldo Santos* e o sintagma *geral do Santos*. Para compreender a piada precisa perceber, mesmo que intuitivamente, o trocadilho feito a partir da ambiguidade de segmentação dos vocábulos (ILARI, 2001, p. 13-14):

³³ Texto analisado anteriormente na página 122.

Registrando

Manoel teve um filho e foi registrá-lo no cartório:

— Que nome você gostaria de dar ao seu filho?

— Arquibancada do Vasco.

— Mas como Arquibancada do Vasco? Você não sabe que esse tipo de nome é proibido? Seu filho não pode ter esse nome.

— Mas por que não? É um nome normal como qualquer outro. Meu filho tem até um coleguinha com um nome semelhante.

— Seu Manoel, isso é proibido. Eu não posso fazer isso. Vamos ver... Qual o nome do coleguinha do seu filho?

— Geraldo Santos.

(AVIZ, 2003, p. 142)

Para ler um texto de humor, o leitor também necessita de conhecimentos sobre o gênero que será lido: uma charge não é lida da mesma forma que uma carta comercial. O leitor precisa amearhar conhecimentos sobre as características de um gênero a fim de compreender melhor os textos veiculados por meio desse mesmo gênero. Kleiman (2004b, p. 16) define esse conhecimento (também prévio) como *textual*: “Também o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, que chamaremos de *conhecimento textual*, faz parte do conhecimento prévio e desempenha um papel importante na compreensão de textos”. Esse tipo de conhecimento, segundo a autora, é fundamental para a compreensão leitora:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois, [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão (KLEIMAN, 2004b, p. 20).

A esse tipo de conhecimento sobre textos, mais especificamente sobre os gêneros textuais, Koch e Elias (2006, p. 45-56) chamam de *conhecimento superestrutural* ou *conhecimento sobre gêneros textuais*, que vem a integrar o conhecimento interacional. O conhecimento *superestrutural* ou sobre *gêneros textuais*

permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. Envolve também conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos.

As autoras ainda apontam três outras categorias de conhecimento que compõem o *conhecimento interacional* (aquele que se refere às formas de interação por meio da linguagem). Seriam eles: o *conhecimento ilocucional*, que permite reconhecer os objetivos ou os propósitos do produtor do texto; o *conhecimento comunicacional*, o que se refere à quantidade de informação necessária para que o leitor possa identificar o objetivo do texto e à

seleção da variedade linguística e do gênero textual adequados à situação comunicativa; e o *conhecimento metacomunicativo*, “ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual” empregadas para garantir a compreensão do texto pelo leitor (cf. KOCH; ELIAS, 2006, p. 45-56; 52).

Leiamos o que Almeida (1999, p. 143) nos diz a respeito dos conhecimentos necessários ao se ler uma história em quadrinhos e que exemplifica com propriedade alguns dos conhecimentos necessários a essa leitura:

Antes mesmo de começar a leitura de uma HQ humorística, o leitor identifica o tipo de texto que tem diante de si, do mesmo modo que reconheceria um poema, uma bula de remédio ou um anúncio de publicidade. Às vezes, apenas algumas características bastam para identificá-lo: seu aspecto geral (linguagens icônica e verbal, vinhetas), sua posição dentro da publicação, o nome do autor, o título da série, o título da unidade narrativa, o aspecto caricatural dos desenhos etc.

A partir desse reconhecimento, o leitor constrói uma expectativa de leitura baseada, sobretudo, na consciência de que é intenção do autor diverti-lo, fazendo-o rir através do seu texto. A inferência de uma intencionalidade é importante para a compreensão de qualquer tipo de texto.

Almeida trata justamente das expectativas que o leitor cria, no momento da leitura, ao identificar as características do gênero textual a que tem acesso.

Exemplifiquemos: se tomarmos a charge de Chico Caruso (27/05/2012), anteriormente usada como exemplo (p.147), poderemos perceber que o leitor necessitará de conhecimentos sobre o gênero para poder compreendê-la. Utilizando a abordagem adotada por Bakhtin, o leitor precisará saber um pouco sobre a composição, o conteúdo e o estilo característicos de cada gênero. Ele necessitará saber, por exemplo, que alguns textos podem lançar mão da linguagem verbal e da não verbal simultaneamente, ser compostos por um único quadrinho (ao contrário das histórias em quadrinhos e tirinhas, por exemplo), ser publicados no jornal e funcionar como uma espécie de crítica a fatos do cotidiano, usando o humor para realizar essa crítica.

Em relação às estratégias de leitura, podemos distingui-las em *cognitivas* e *metacognitivas*. As do primeiro tipo são empregadas pelo leitor de maneira automática, inconsciente, para conseguir atingir algum objetivo de leitura. Já as do segundo tipo são conscientes, pois somos capazes de explicar nossa ação. Exemplifiquemos: quando estamos lendo, realizamos um fatiamento sintático do material linguístico que estamos lendo de forma automática, inconsciente. Essa é uma estratégia *cognitiva*. Por outro lado, quando lemos e não entendemos, podemos parar e reler o texto. Essa é uma estratégia consciente, portanto, *metacognitiva* (KLEIMAN, 2004a, p. 50).

Koch e Elias (2006, p. 13) apontam as seguintes estratégias de leitura (que também encontramos citadas nos PCN): *a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação*. Ao ler um texto de humor, o leitor também fará uso dessas estratégias: selecionará informações (a respeito do gênero, do autor, da época em que foi escrito, do suporte em que foi publicado, da intenção do autor) a fim de compreendê-lo; antecipará o que acredita que vai ocorrer no texto, por meio de hipóteses e suposições, sempre verificando se elas se confirmaram; também será preciso inferir parte do conteúdo implícito do texto.

Como se vê, a leitura de um texto de humor exige do leitor o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura tanto quanto a leitura de qualquer outro texto de natureza não humorística. Considerado por muitos uma tarefa mais simples e fácil, a leitura do texto humorístico demanda do leitor as mesmas estratégias que a leitura de um texto “sério” requer; no entanto, para compreender um texto de humor, é necessário passar do modo de comunicação confiável (*bona-fide*) para o modo não confiável (*non-bona-fide*), o que precisa ser percebido pelo leitor. Em resumo, a leitura do texto de humor é uma tarefa aparentemente simples, mas não é. Isso só vem a justificar a importância de estudarmos como se dão a leitura e a interpretação de textos de humor e como essas práticas vêm sendo trabalhadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Outra contribuição trazida pelo texto de humor à sala de aula é a possibilidade de estimular leituras mais críticas por parte dos alunos. Magalhães (2010, p. 129), sobre essa prática, afirma:

Apesar de ter manuseado livros didáticos que trabalham com textos de humor e de ter encontrado escolas em poucos recantos do país que adotam essa prática, pondero que, uma abordagem-analítica menos “ingênua” dos mecanismos linguístico-discursivos dos textos de humor pode desenvolver a competência linguística e ampliar a leitura do mundo.

As competências e habilidades exigidas para compreender tais textos também já se fazem presentes em avaliações de âmbito nacional como o Prova Brasil, por exemplo. Se consultarmos a Matriz de Língua Portuguesa do Prova Brasil (Ensino Fundamental) encontraremos um dos descritores relacionados à habilidade de identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados (Descritores 13 e 16 do Tópico V – *Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido*) e outro relacionado aos gêneros histórias em quadrinhos, charges, entre outros (Descritor 5 - *Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.)* do Tópico II – *Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto*).

Esse fato comprova a plena aceitação do texto humorístico no contexto escolar. Se outrora havia preconceito em relação a algum gênero humorístico (como as histórias em quadrinhos³⁴ e as piadas), que era considerado impróprio para o ensino de Língua Portuguesa, atualmente não há mais tal restrição. O texto de humor vem ocupando cada vez mais espaço nos livros didáticos e nas aulas de língua materna.

³⁴ Moya (1972, p. 21) trata da mudança de opinião em relação à visão pejorativa que se tinha dos quadrinhos: “Os quadrinhos (...), preocupação de pais e mestres era bom ou mau para as crianças, virou assunto sério de estudo de intelectuais, professores e universidades na França e Itália, espalhando-se pelo mundo todo. Hoje é bem ser leitor de Mínduim, Luluzinha, Tio Patinhas, uma prova de ser moderno e pra frente. A tal ponto que, em certa faixa intelectual, a cantada não é mais ouvir discos e sim “vamos ao meu apartamento, gatinha, ver a minha coleção de quadrinhos...””.

4 A PRESENÇA DO TEXTO DE HUMOR NOS LIVROS DIDÁTICOS

Nosso objeto de estudo é o humor verbal. Como já asseveramos anteriormente, ele não se realiza isoladamente e, como qualquer fenômeno de natureza linguística, ocorre em textos representativos de variados gêneros textuais. No nosso caso particular, gêneros textuais humorísticos. Por essa razão, é de fundamental importância estudar os gêneros de humor e como eles são aproveitados nos livros didáticos.

Atualmente é bastante comum encontrarmos textos de humor sendo utilizados como objeto de estudo nos livros didáticos (há obras que formulam capítulos inteiros destinados aos gêneros de humor, por exemplo). Esse fato não é novo nem decorre apenas de uma recente abordagem do texto baseada em gêneros textuais. É um fenômeno que já vinha se delineando há algumas décadas, como veremos.

Primeiramente, vamos observar como gradativamente os textos de humor foram sendo incorporados aos livros didáticos. Para isso, é preciso acompanhar a trajetória dos manuais didáticos, desde o seu surgimento até o momento atual, e a evolução desse material no ensino brasileiro. Em um segundo momento, analisaremos livros didáticos de épocas diferentes, procurando comparar a seleção textual realizada na sua composição.

4.1 Breve retrospecto do livro didático no Brasil

Apesar das críticas recorrentes aos livros didáticos (por limitarem o trabalho do professor, pelas inadequações conceituais ou metodológicas apresentadas, por exemplo), esses ainda são os materiais pedagógicos mais utilizados em sala de aula. Como são distribuídos gratuitamente por um programa governamental (o *Programa Nacional do Livro Didático* — PNLD), esse recurso chega à maioria das escolas brasileiras, ocupando ainda uma posição central no ensino, o que é comprovado pelos excertos apresentados a seguir:

O LDP, entendido como um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula, constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, em

grande parte das escolas brasileiras. Essa importância é tal, que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor (BEZERRA, 2003, p. 35).

Na história recente do país, o livro didático já foi execrado, tolerado, consagrado. Não nos interessa aqui entrar no mérito dessa discussão. O que nos mobiliza é a convicção de que, no contexto atual, o livro didático certamente ocupa um lugar de destaque na definição das políticas públicas em educação, além de integrar a cultura escolar brasileira. Por isso mesmo, o livro didático desempenha, hoje, na escola, uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2005, p. 8).

O estudo da edição se converteu, nos últimos anos, numa importante dimensão do campo de investigação sobre o fenômeno da cultura escrita. Num país — como o Brasil — de parcimoniosa distribuição do livro, o manual didático é um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira — e muitas vezes a principal — inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005, p. 47).

E, apesar de tudo isso, de acordo com a observação feita nas escolas, pode-se notar que o manual didático está muito presente na sala de aula, ou mesmo fora dela, como material dos alunos e dos professores, que o seguem passo a passo ou se utilizam dele como fonte de pesquisa. O livro didático passou dessa maneira a ser um dos principais instrumentos de ensino e aprendizagem nas nossas escolas (SILVA; SPARANO; CARBONARI; CERRI, 2007, p. 35).

Criado para facilitar o fazer pedagógico de um professor que não dispunha mais de tempo para elaborar suas aulas nem era tão bem preparado como os de outrora (com a democratização do ensino, na década de 1960, não é apenas o perfil discente que se altera), o livro didático se estabelece como um dos principais recursos de que o professor dispõe:

Com a ampliação do acesso da população à escola pública, muda o perfil não somente econômico, mas também cultural, tanto do alunado como do professorado. Não é mais uma escola pública destinada apenas aos filhos das elites, mas as camadas populares passam a ter assento nas salas de aula. O novo perfil cultural do alunado, por exemplo, acarreta heterogeneidade nos letramentos e nas variedades dialetais. Os esforços das escolas em adequar-se à nova realidade têm impactos visíveis na qualidade do ensino. Também o perfil sociocultural, econômico e profissional dos docentes sofre alteração, com a ampliação das redes. Dessa forma, a profissão de professor começa a desprestigiar-se, a perder autonomia, a deslocar-se nos espaços sociais. [...]

Os materiais didáticos também sofrem acentuadas mudanças. Agora, em lugar das obras de referência como antologias, seletas e gramáticas, cria-se um novo tipo de material didático de apoio à prática docente que, propositalmente, interfere na autonomia do professorado. Batista (2001, 2003) mostra que este novo tipo de material, que conhecemos hoje como livro didático, propõe-se a estruturar e facilitar o trabalho de um professor de *novo tipo*, apresentando não somente os conteúdos, mas também as atividades didáticas e organizando-se conforme a divisão do tempo escolar, em séries/volumes e meses ou bimestres/unidades, por exemplo (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 77-79).

É, pois, dirigindo-se a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho, determinada pelo aviltamento da profissão, e que fica pouco tempo em cada escola, que o livro assume para si a tarefa de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes, ele permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores. Os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados. (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 80)

As mudanças sofridas pelo professorado acarretam consequências como a falta de valorização profissional e o descrédito na tarefa de formação de leitores:

Esse movimento histórico de alterações na concepção do professor como leitor, que se identificaria subjacente aos livros didáticos, certamente se revelaria correspondente ao movimento histórico da concepção do “professor”, em geral: um profissional que vai sendo considerado, ao longo do tempo, cada vez menos capaz de assumir autonomamente a ação docente, num movimento em que a *profissão* “professor” vai-se transformando em *trabalho* e o *profissional*, em *trabalhador*. Nesse quadro, vai-se dando, ao longo do tempo, cada vez menos crédito às competências do professor de Português como leitor e às suas possibilidades de ser um bom formador de leitores (SOARES, 2001, p. 33-34).

O livro didático, apesar de auxiliar o trabalho desse novo tipo de professor, vem a tolher sua autonomia, uma vez que lhe oferece “prontas” as atividades a serem realizadas por seus alunos, como confirmam os excertos anteriores.

Passemos à trajetória evolutiva dos livros escolares no Brasil. No tocante ao ensino do Brasil durante o período colonial, pode-se afirmar que ele ficou sob a responsabilidade, principalmente, dos jesuítas. Em seus colégios eram ensinadas as disciplinas de base: a Gramática, a Retórica e a Poética, aplicadas ao estudo das línguas latina e portuguesa. Nesse período predominou uma educação linguística e literária, com destaque para o latim e sua literatura, e Gramática Portuguesa e Retórica (nessa última incluída a Poética) (SOUZA, 1999, p. 21-25).

É relevante esclarecer que, anteriormente aos livros didáticos como os conhecemos atualmente, contava-se com outros tipos de materiais pedagógicos que diferiam bastante da estrutura frequente nesses livros.

Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974, p. 154) observam a escassez de informações sobre os primeiros livros usados no Brasil para o ensino de leitura. No final do século XV, existiam em Portugal as *cartinhas*, denominadas posteriormente *cartilhas*, pequenos livros que reuniam o abecedário, o silabário e rudimentos de catecismo. Um dos mais antigos livros didáticos publicados em língua portuguesa é a *Cartinha de Aprender a Ler*, de João de Barros, impressa em 1539, em Lisboa. Estima-se que tenha sido usada no Brasil também. Em correspondência jesuíta do período colonial, são mencionados livros, e vestimentas também, que eram enviados por D. João III aos alunos da escola da Bahia; essa talvez seja a mais antiga referência aos livros escolares no Brasil (PFROMM NETO; ROSAMILHA; DIB, 1974, p. 154-155).

No início do Século XIX, foram produzidos os primeiros livros didáticos no Brasil, a fim de serem utilizados nos colégios de nível secundário em algumas capitais das províncias

do Império e nas pequenas e esparsas “escolas para ler, escrever e contar” (BITTENCOURT, s/d, p. 5).

Depois da chegada da Família Real portuguesa em 1808, é instalada a Impressão Régia, a primeira tipografia do Brasil, que se dedicou à tradução de algumas obras (baseadas em professores franceses) para alunos da Escola Militar no Rio de Janeiro. A princípio, a Impressão Régia fora instituída para publicar atos oficiais, porém, em breve período de tempo, passou a publicar obras que abarcavam quase todos os campos do conhecimento, além de periódicos e de livros didáticos. Além disso, são criados os primeiros cursos de nível superior (BITTENCOURT, s/d, p. 5; MINDLIN, 2010, p. 19; ABREU, 2010, p. 44; SOUZA, 1999, p. 25).

Após a Independência, em 1822, ademais do empenho de se criar um sistema de ensino nacional (SOUZA, 1999, p. 25-26), surgem algumas editoras (em sua maioria, propriedade de portugueses e franceses). “Os livros didáticos seguiam os programas curriculares adaptados, eram inspirados também em outros países e sofriam controle do governo das províncias, estando sob a vigilância da Igreja Católica” (BITTENCOURT, s/d, p. 5). Muitas vezes, as editoras imprimiam suas obras no exterior devido à dificuldade de obter tinta e papel. É o caso de B. Louis Garnier, que mandava imprimir seu material em Paris. Para compor seus livros didáticos, Garnier “procurava autores entre os professores do Imperial Colégio de Pedro II, por serem conhecidos e por estarem ligados aos Conselhos que autorizavam a circulação e o uso das obras nas escolas” (*Ibidem*). Fundado em 1837 para ser um modelo, o Colégio Pedro II, único estabelecimento público no Rio de Janeiro durante o Império, teve em seu corpo docente, durante todo o Século XIX e em boa parte do século seguinte, os mais destacados intelectuais brasileiros, e muitos de seus ex-alunos alcançaram posições de relevo no cenário nacional. Os *Programas de Ensino* (inicialmente chamados *Programas de Exame*), que indicavam os conteúdos que deveriam ser ministrados em cada disciplina do ensino secundário da época e às vezes traziam indicações de livros didáticos adotados, de diretrizes pedagógicas, de extratos da legislação do ensino, da relação de nomes dos professores, acabavam influenciando os de outros colégios que buscavam imitar o modelo do Colégio Pedro II. Desde meados do Século XIX, cabia a esse estabelecimento de ensino a tarefa de determinar quais seriam os Programas de Exame, que eram difundidos por todas as poucas escolas oficiais brasileiras. Segundo Souza (1999, p. 41), muitos livros de Retórica e Poética foram escritos por professores-autores que se submetiam aos programas oficiais que muitos deles mesmos haviam ajudado a formular, sendo provável que a adoção de uma dessas obras pelo Colégio Pedro II representasse uma consagração intelectual para seu autor. A

língua e a literatura nacional são estudadas nas disciplinas de *Retórica e Poética*. Em 1838, o regulamento do colégio passa a mencionar a *Gramática Nacional* como o objeto de estudos. Somente no período republicano a denominação *Português* passa a englobar tanto o estudo da língua quanto o da literatura nacional, substituindo as disciplinas *Retórica e Poética* e *Gramática Nacional* (FÁVERO; MOLINA, 2006, p. 25; 40-41; SOUZA, 1999, p. 31; 157; PFROMM NETO; ROSAMILHA; DIB, 1974, p. 191).

Era muito corrente no Século XIX valer-se de traduções de obras (principalmente do francês), tanto para as escolas de primeiras letras como para os colégios e liceus de nível secundário. Nesse período, muitos livros didáticos usados no Brasil foram adotados em Portugal (BITTENCOURT, s/d, p. 5). Fávero e Molina (2006, p. 32) lembram que, no início do Século XIX, a maioria dos livros era importada de Portugal; no Brasil, praticamente só eram impressos periódicos ou eram feitas traduções de manuais e compêndios que pudessem auxiliar nas escolas. Essa situação perdurou por bastante tempo: Soares (2001, p. 35) nos relata que livros didáticos portugueses, de todas as disciplinas, foram utilizados no Brasil durante o século XIX e nas primeiras décadas do século seguinte.

A partir da segunda metade do Século XIX, houve reformas nos currículos das escolas secundárias e de “primeiras letras” (ou “ensino popular”). Surgiu a necessidade de livros específicos para as novas disciplinas — caso de História do Brasil e Corografia do Brasil (disciplina atualmente denominada *Geografia*) (BITTENCOURT, s/d, p. 6). No catálogo da editora Garnier, do ano de 1863 (inovador por ser escrito em português, oferecer títulos também nesse idioma e ser dividido em núcleos temáticos), encontramos entre os Livros de Educação e Clássicos de Instrução: compêndios de Gramática da Língua Portuguesa, títulos de Retórica, manuais de conversação, elementos de Matemática e Geometria, cursos de Estudos Elementares, de Álgebra, de Astronomia, de Geografia, de Literatura, de História Pátria e de História Santa, manuais de História da Europa em geral e métodos para aprender a ler e para aprender línguas estrangeiras, em particular o francês e o alemão (DUTRA, 2010, p. 80-81).

Inicialmente eram utilizadas no Brasil cartilhas portuguesas, como a de Antônio de Araújo Travassos (1820), o *Método Castilho* (1850) e a *Cartilha Maternal*³⁵ (1877), de João de Deus. As primeiras cartilhas de autores brasileiros a serem consagradas pelo professorado foram a *Cartilha Nacional*, de Hilário Ribeiro (provavelmente escrita na década de 1880), e a *Cartilha de Infância*, de Thomaz Galhardo (obra que talvez tenha sido escrita no início da

³⁵ A *Cartilha Maternal* é um exemplo da longevidade de alguns livros didáticos, pois continua a ser publicada em Portugal. A edição atual, editada pela Bertrand Editora (Lisboa), é do ano de 2012.

década de 1880). Aquela, segundo Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974, p. 156-161), foi uma das obras que mais colaboraram para a “nacionalização” da literatura didática no Brasil; esta foi publicada até os anos 1970 (no Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (LIVRES), encontramos um exemplar de 1961, em sua 205ª edição). É relevante destacar que, apesar dessas obras, notava-se a escassez de livros didáticos:

Conquanto existam referências ao uso, no país, das cartilhas portuguesas, esse uso deve ter sido limitado. Eram frequentes, até quase o fim do século passado, as queixas sobre falta de livros e materiais didáticos nas províncias. Textos manuscritos, elaborados pelos próprios professores, cartas, ofícios e documentos de cartórios faziam as vezes de material de aprendizagem de leitura e escrita (PFROMM NETO; ROSAMILHA; DIB, 1974, p. 159).

É possível que, aqui e ali, algum livro português tenha sido, também, empregado no ensino elementar de leitura. Não há, entretanto, indicações precisas sobre livros portugueses de leitura e sua utilização. O abandono em que permaneceu a escola elementar no país, do Descobrimento ao Império, e os objetivos extremamente modestos desta, limitada à simples alfabetização e aos rudimentos de aritmética, permitem supor que, de modo geral, o ensino elementar do Brasil foi um ensino sem livros, durante três séculos e meio de história (PFROMM NETO; ROSAMILHA; DIB, 1974, p. 169).

Na primeira metade do Século XX, os livros de leitura (gênero introduzido por Abílio C. Borges, também conhecido como barão de Macaúbas) tornaram-se muito adotados (BITTENCOURT, s/d, p. 5-6). Na cidade de São Paulo, por exemplo, o governo determinara apenas a adoção de cartilhas e livros de leitura para os alunos (desobrigando-se de fornecer livros das outras disciplinas), o que ocorreu até o final da década de 1930 (RAZZINI, 2010, p. 107). Os livros de leitura “destacavam temas que visavam a difundir um espírito nacionalista de caráter patriótico, abordando temas sobre o Brasil e histórias do nosso folclore” (BITTENCOURT, s/d, p. 6). Eram livros escolares cujos capítulos abordavam temas como a escola, o relacionamento entre os alunos e os professores (alguns textos eram narrados em 1ª pessoa), a fauna e a flora brasileira, a pátria, ou seja, além de servirem de material de leitura, tinham o intento de instruir os alunos e de lhes infundir um conteúdo moral. Destacam-se também as obras de Hilário Ribeiro, Felisberto de Carvalho, Puiggari, Puiggari-Barreto, João Köpke, Thomaz Galhardo, Olavo Bilac e Manuel Bomfim. Note-se que *Narizinho Arrebitado* e *Fábulas*, de Monteiro Lobato, também foram utilizados como livros de leitura escolar (PFROMM NETO; ROSAMILHA; DIB, 1974, p. 181; BIGNOTTO, 2010, p. 135-136; RAZZINI, 2010, p. 116-117).

No tocante à seleção de textos, ao observarmos o sumário do *Livro de leitura: para o curso complementar das escolas primárias*, de autoria de Olavo Bilac e Manuel Bomfim (Rio de Janeiro: Francisco Alves, 190-, p. 351-356), encontramos textos literários de autores

consagrados como Gonçalves Dias, o próprio Olavo Bilac, Machado de Assis, Eça de Queiroz, além de textos sobre personagens históricos.

Durante alguns séculos foram utilizadas cartilhas e livros de leitura nas séries iniciais (o antigo primário), enquanto os alunos das séries mais avançadas (o antigo ginásio) estudavam língua materna com o auxílio de antologias (seletas, florilégios), gramáticas e manuais de Retórica e Poética. A seleta e a gramática eram livros separados, porém ambas descendem das antigas gramáticas e de coletâneas de textos de autores consagrados já empregadas didaticamente por gregos e romanos em período anterior à era cristã. Pode-se atribuir à implantação tardia da imprensa no país, à pobreza de recursos e ao pouco incentivo ao ensino o fato de as primeiras gramáticas feitas no país só terem aparecido durante o Império. É relevante destacar que as gramáticas portuguesas continuavam a ser utilizadas no ensino do Brasil. Destacam-se, nesse período, as gramáticas de Antônio Álvaro Pereira Coruja, editada em 1835; de Sotero dos Reis (1865); de Júlio Ribeiro (1881); de João Ribeiro (1886) e de Maximino Maciel (1894), dentre outras (PFROMM NETO; ROSAMILHA; DIB, 1974, p. 191; 194-199; 202; BUNZEN; ROJO, 2005, p. 76; CARNEIRO, 2004, p. 165).

As antologias eram coletâneas de textos literários em prosa e em verso, de autores portugueses e brasileiros, considerados como pertencentes ao cânone, que eram apresentados aos alunos, seguidos de breves comentários, notas explicativas e, algumas vezes, de um vocabulário (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 76). Apesar de não ser possível identificar quando apareceram pela primeira vez as seletas ou antologias com finalidade didática, pode-se afirmar que sua origem é bastante remota: há referências a antologias em grego, anteriores à era cristã. Inicialmente, predominavam os textos de autores portugueses; mais tarde, textos de escritores portugueses e brasileiros; por fim, predominaram os autores brasileiros. E foi durante o período imperial que surgiram as primeiras antologias realmente brasileiras (textos de autores brasileiros, selecionados por brasileiros), embora nem sempre tivessem um cunho didático. A partir do Século XIX, período republicano, surgem diversas seletas brasileiras, com fins didáticos. Esses textos eram empregados em exercícios de leitura, composição e redação. De simples coletâneas de textos de autores consagrados, as antologias e seletas passaram a incluir, após cada lição, um vocabulário, notas, explicações adicionais, questionários, exercícios de vocabulário e gramática, elocução, redação, entre outros (PFROMM NETO; ROSAMILHA; DIB, 1974, p. 202-203). De acordo com Souza (1999, p. 86), os textos canonizados como *flores de retórica* eram didaticamente instrumentalizados em antologias, palavra que, etimologicamente, significa *coleção de flores*.

Segundo Soares (1996, p. 59-60), os autores da primeira metade do Século XX (geralmente personalidades de destaque por sua atuação no ensino superior e instâncias públicas ligadas à Educação) escreviam livros didáticos para disciplinas não relacionadas com a sua formação acadêmica. Muitas vezes eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais que escreviam tais obras. Até os anos 1930, tanto os professores do ensino elementar e médio quanto os autores de livros didáticos eram autodidatas, pois ainda não haviam sido criadas as Faculdades de Filosofia.

O professor, nesse período, contava com maior autonomia na elaboração do seu próprio material pedagógico. É importante frisar que o perfil do professor e do aluno daquele período é bastante diferente do que atualmente encontramos (professores e alunos apresentavam grau de letramento elevado):

Até por volta da década de 50 do século XX, estudava-se Português nos próprios manuais de gramática, pois o público que tinha acesso à escola falava o português tido como padrão, modelo a ser seguido, tinha práticas de leitura e escrita em suas famílias, indo à escola para estudar sobre a língua. Nesse contexto, era possível estudar-se as regras gramaticais sem tantas dificuldades, pois os alunos dominavam aquele registro linguístico abordado por esses manuais. E o professor, sendo também usuário da norma padrão, vindo de classe média e alta, com um nível elevado de letramento, tinha condições intelectuais e materiais para preparar suas aulas, não cabendo a ninguém nem a nenhum livro impor exercícios e atividades didáticas (BEZERRA, 2007, p. 41-42).

Em 1929, é criada a primeira instituição para gerenciar a produção de material didático no Brasil: o *Instituto Nacional do Livro* teve a função de legitimar e incrementar a produção do livro didático nacional (DELORME; MOREIRA, 2007, p. 32).

Na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, ocorreram reformas educacionais que atingiram todo o país. Houve um incremento no número de cartilhas de Alfabetização. É criado o *Conselho Nacional de Livro Didático* (CNLD), órgão responsável por avaliar as obras quanto aos aspectos de conteúdo. Percebe-se o crescimento do público escolar (BITTENCOURT, s/d, p. 7; PFROMM NETO; ROSAMILHA; DIB, 1974, p. 164).

Até então o costume era utilizar-se um volume único para cada segmento do ensino. A partir dos anos 30 e, principalmente, dos anos 40, os manuais didáticos para o ensino de Língua Portuguesa passam a ser separados em volumes para as diferentes séries. A princípio, o volume único para todas as séries do ensino secundário foi substituído por dois volumes: um para cada duas séries. Somente a partir dos anos 60, os manuais passam a ser divididos por séries, como ocorre até os dias atuais (SOARES, 2001, p. 48-49).

Entre os anos 50 e 60, a coletânea de textos (*seleta, antologia*) e a gramática cedem lugar a um novo tipo de material em que os conteúdos gramaticais e os textos literários convivem em um só gênero (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 76-77).

Segundo Soares (1998, p. 55),

na primeira metade do manual, a gramática; na segunda metade, uma antologia — como na coleção didática de Raul Moreira Lellis, que dominou o ensino nos anos 50; em seguida, gramática e textos integrados, o texto usado como base para o estudo da gramática, como nos manuais publicados nos anos 60.

Percebe-se uma modificação na estrutura do material didático utilizado até então: se antes havia uma distinção entre a parte destinada às lições de gramática e a seleção de textos, nesse momento passa a haver uma integração entre as duas seções, com o texto servindo para o estudo de gramática.

Como ressaltamos no início da seção 4.1, na década de 1960, ocorre a democratização do acesso à escola, ocasionando mudança de perfil do alunado e do professorado. Com isso, os materiais didáticos também se modificaram. No lugar das antologias, seletas e gramáticas, surge em cena o livro didático (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 77-79).

A partir dessa década de 50, começam a acontecer transformações nas condições de ensino/aprendizagem de Português. Por pressão das classes populares, a escola passa a receber alunos de outras camadas sociais, com práticas de letramento diferentes (ou nulas) daquelas conhecidas e reforçadas por essa instituição; com o aumento da população escolar, ampliou-se o número de professores, que agora não pertenciam mais às classes de prestígio, não detinham uma formação humanística ampla, nem conhecimentos mais profundos da língua. No entanto as propostas de ensino permaneceram praticamente as mesmas, ou seja, de análise gramatical, embora juntamente com o estudo de textos (acabaram-se as antologias para leitura na escola) (BEZERRA, 2007, p. 42).

O feito que têm os livros didáticos hoje (com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações) surgiu no fim dos anos 60, vindo a se consolidar na década de 70, início da expansão editorial desse tipo de livro, que na década de 80 chegou a aproximadamente 20000 títulos e, na de 90, em torno de 25000 (BEZERRA, 2003, p. 35).

Após a segunda guerra mundial, o padrão do livro didático para o ensino de português na escola secundária sofre sensíveis mudanças. Mais do que simples transcrições de trechos seletos, os compêndios passaram a apresentar orientações, exercícios, atividades, resumos, esquemas, etc., adotam novas disposições gráficas e passam a incluir uma parcela significativamente maior de autores contemporâneos do que aquela que se observava nas antigas séries didáticas. Para essa melhoria sensível da qualidade dos livros didáticos, contribuíram, em não pequena medida, as recomendações do Conselho Federal de Educação, favorecendo um ensino mais dinâmico, prático e livre do idioma. Exemplos dessa nova orientação são as séries de Domício Proença Filho e Maria Helena Marques (*Português*), Magda Soares Guimarães (*Português Através de Textos*), Reinaldo Mathias Ferreira (*Estudo Dirigido de Português*), Alaíde Lisboa de Oliveira (*Comunicação em Prosa e Verso*) e outros, publicados nos últimos anos (PFROMM NETO; ROSAMILHA; DIB, 1974, p. 203).

De acordo com Bezerra (2003, p. 36), até os anos 60, os livros didáticos eram compostos por textos literários (na época, “a concepção era a de que só uma produção literária

era texto, pois visava à expressão do belo e cabia aos estudantes imitar os modelos consagrados para aprender a escrever”).

Azeredo (2007, p. 115) postula que a década de 1960 constituiu uma etapa de transição na história do ensino de português no Brasil, o que pode ser comprovado pelos sinais de mudança que, segundo o autor, mesmo timidamente, são revelados pelas obras didáticas destinadas ao “ensino secundário”. O autor lista três obras muito utilizadas em escolas do Rio de Janeiro nesse período: *Português básico*, de autoria de Adriano da Gama Kury (Rio de Janeiro: Agir), *Português*, série de Domingos Paschoal Cegalla (Rio de Janeiro: Francisco Alves) e o *Manual de português para a 1ª e 2ª séries ginasiais*, de Celso Cunha (Rio de Janeiro: Livraria São José). Em relação à seleção textual, todos continham textos literários destinados à atividade de leitura com que se iniciavam as aulas. Ênfase era dada à análise gramatical e ao ensino da respectiva nomenclatura, por meio de descrição e exercícios. A compreensão textual dependeria apenas de esclarecimentos relativos ao vocabulário, uma vez que ao texto se seguia um pequeno glossário. Azeredo (2007, p. 115-116) assevera que os autores de tais obras apresentam critérios diferentes em relação à seleção dos textos: Cegalla demonstra preferência pelos textos que exaltavam o sentimento da nacionalidade, as virtudes humanas, a veneração dos heróis, por ser bastante influenciado pelas *Instruções metodológicas* elaboradas por Sousa da Silveira nos anos 1940; Kury preocupa-se com o fato de a leitura propiciar entretenimento, predominando, assim, os textos narrativos (em especial o relato de casos e lendas). Por seu lado, Cunha preocupa-se com a diversidade dos gêneros e tipos textuais, selecionando textos anônimos ou de autores contemporâneos. Ocorre, segundo Azeredo (2007, p. 116), o resgate do papel do texto como meio e produto fundamentais do ensino da língua.

Azeredo (2007, p. 116-117) identifica a segunda metade da década de 1960 como o início de outra fase para os livros didáticos. Em 1965, por ocasião do IV Centenário da fundação da cidade do Rio de Janeiro, os autores Helena Godoy Britto, Manuel Cavalcânti Proença e Maria da Glória Souza Pinto lançaram uma “antologia para o ensino médio de português” intitulada *Rio de toda gente* (Rio de Janeiro: EDILD, 1965). O que havia de especial nessa obra didática era que o conhecimento da língua deveria advir da leitura e do comentário dos textos. Os autores preocupavam-se em enriquecer a leitura dos textos por meio da observação e da análise de seus procedimentos estilísticos concebidos como recursos idiomáticos responsáveis pela ênfase expressiva que aumenta o rendimento informacional da mensagem. Segundo Azeredo (2007, p. 117), tal obra contribuiu para uma “pedagogia da língua centrada no texto”.

Ainda na segunda metade da década de 1960, professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Bahia organizaram uma antologia de autores brasileiros contemporâneos, em três volumes, o que demonstrava a convicção de que o sucesso do ensino de língua materna estava diretamente relacionado à disponibilidade de textos diversos e representativos das variedades de língua portuguesa que eram praticadas nas obras literárias (AZEREDO, 2007, p. 118). Duas outras obras pertencem a essa mesma linhagem: *Português através de textos*, de Magda Soares (Belo Horizonte: Bernardo Álvares), obra homônima à de Souza Pinto; e *Português*, série de Domício Proença Filho e Maria Helena Duarte Marques (São Paulo: Linceu), sendo o quarto volume de autoria apenas de Domício Proença Filho. O livro de Magda Soares enfatizava a descrição gramatical, cujos exemplos eram retirados do texto-base da unidade. De acordo com Azeredo (*ibidem*), o sucesso da obra entre os professores de língua da época talvez se justifique pelo equilíbrio entre o ensino da descrição gramatical (tendência tradicional) e a compreensão e o comentário do texto (tendência renovadora). A série de Proença e Marques foi a primeira a ter ilustrações de artistas brasileiros feitas especialmente para se articularem ao texto-base. Os autores procuravam estimular a comparação entre os textos a fim de que o aluno percebesse “as diferenças de pontos de vista no tratamento do mesmo tema, bem como as correspondentes diferenças linguísticas e discursivas” (AZEREDO, 2007, p. 119). A análise gramatical estava afinada com a proposta descritiva de Mattoso Camara Jr. Não havia, entretanto, separação entre as questões de interpretação e as de conhecimento gramatical. Percebe-se nas obras de Souza Pinto e na de Marques e Proença Filho que a escolha dos textos obedeceu ao reconhecimento de variedades regionais e sociais da língua (AZEREDO, 2007, p. 119).

Podemos associar o surgimento do livro didático (como os conhecemos atualmente), nos anos 70, às mudanças educacionais da época da ditadura e à promulgação da LDB (1961) e da Lei 5692/71 (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 76).

Bunzen e Rojo o definem como um gênero³⁶ resultante da confluência da antologia, da gramática e da aula. Segundo os autores, esse gênero teria nascido entre as décadas de 1950 e 1960, tendo encontrado seu lugar na década de 1970, em virtude da promulgação, em 1971, da Lei 4024, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, que reestruturava a educação brasileira e trazia mudanças curriculares configuradas na Lei 5692/71. Bunzen, com base nos

³⁶ Os autores em questão consideram o livro didático um gênero do discurso (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 86-91), postura que não é tradicionalmente adotada, pois o livro costuma ser considerado um suporte, assim como o jornal o é para a notícia e a reportagem. Segundo eles, os autores de livros didáticos produzem enunciados em um gênero do discurso, que possui *temas* (os objetos de ensino), uma *expectativa interlocutiva específica* (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD) e um *estilo didático* próprio. O livro didático poderia ser estudado como um gênero do discurso constituído por outros *gêneros intercalados*, assim como o romance.

estudos bakhtinianos sobre a intercalação dos gêneros, propõe a ideia de que a configuração atual do gênero *livro didático de Língua Portuguesa* provém da confluência de três outros gêneros: *a antologia, a gramática e a aula*. A gramática e a coletânea de textos se fundem com um conjunto de instrumentos de normalização das atividades (observar, ler e responder questionários etc.) e com as explicações didáticas, não mais a cargo do professor, mas realizadas pelos autores de livro didático (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 73;79).

A Lei 5692/71 estabelece a língua portuguesa como “instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira”, renomeando também a disciplina escolar relacionada a ela:

Coerente com o avanço midiático de uma época de explosão da industrialização e da comunicação de massa no Terceiro Mundo, a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 estabelece a língua portuguesa como “instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira”. A partir de então, a disciplina *Língua Portuguesa* passa a ser *Comunicação e Expressão* na 1ª metade do 1º grau (1ª a 4ª série, antigo *Primário*); *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*, na 2ª metade (5ª a 8ª série, antigo *Ginásio*) e só guarda denominação condizente com as práticas e currículos cristalizados pela tradição — *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* — no que passou a se denominar 2º grau (antigo *Colégio* e atual *Ensino Médio*) (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 78).

Na década de 70, a concepção de língua passa a ser a de instrumento de comunicação, sob influência da teoria da informação que se divulgava na época. “Assim, a língua era um código através do qual se enviavam mensagens de emissores para receptores, com funções variadas, conforme a ênfase dada a um dos elementos do circuito da comunicação (...)” (BEZERRA, 2007, p. 44). De acordo com Azeredo (2007, p. 120-121), *contexto, código, mensagem, redundância, ruído* transformaram-se em palavras indispensáveis no discurso acadêmico e invadiram o discurso didático do ensino de primeiro e segundo graus. Nos títulos dos livros didáticos, o termo *texto* passou a ser substituído por *comunicação*. Com isso, alguns autores de livros didáticos atualizaram suas obras, o que no seu entender, não significou verdadeiro avanço, pois o que se seguiu foi “a substituição da gramatiquice pela comunicuice”.

Azeredo (2007, p. 121-122) ainda lista três obras que, em seu entender, apresentam uma abordagem eclética da linguagem, pois associam os fundamentos da comunicação e conceitos tomados à linguística saussuriana e/ou à gramática transformacional. São elas: *Comunicação/expressão e cultura brasileira*, de Maria Helena Silveira (Petrópolis: Vozes, 1973); *Comunicação/expressão em língua nacional*, de autoria de Amaro Ventura Nunes e Roberto Soares Leite (São Paulo: Companhia Editora Nacional, s/d) e *Português: treinamento e criatividade*, de Carlos Maciel, Fábio Márcio, José Starling e Milton do Nascimento (Belo Horizonte: Vigília, 1976). Na primeira das três coleções, cada unidade era concebida como

uma área temática, em que se privilegiava a abordagem dos aspectos retóricos, estilísticos, semânticos e culturais do texto em detrimento da sistematização do fato gramatical. Ao texto se seguiam tarefas que tinham por objetivo a integração dos conhecimentos dos alunos mediante discussões em grupo, consultas a enciclopédias, revistas e dicionários, bem como a professores de outras disciplinas. Essa obra já revelava reconhecimento da pluralidade de usos linguísticos e a relatividade do conceito de correção da linguagem. Na segunda coleção, percebia-se a opção pelo enfoque da língua como código levada ao extremo, a começar por suas unidades, que eram denominadas, por exemplo, “A comunicação”, “As linguagens”, “Os códigos e os signos”. Nenhuma delas, no entanto, era introduzida por um texto a ser lido e comentado, mas por uma apresentação do conceito-chave da unidade. A seleção de textos obedecia a um critério: a pertinência deles como boas ilustrações do processo comunicativo. Ainda de acordo com Azeredo (2007, p. 124), a diferença entre a primeira e a segunda coleção, no tocante ao papel do texto no ensino de língua, é que, na obra de Silveira, o texto é o motivo e o propósito do ensino da língua; na obra de Nunes e Leite, “o texto é um subsídio para o objetivo maior do ensino da língua, isto é, tornar as pessoas aptas à utilização eficiente da língua pela consciência sobre os componentes presentes no processo de comunicação”. A terceira coleção também recebera influência da teoria da comunicação, do estruturalismo e do gerativismo norte-americanos. Os autores adotavam exercícios estruturais, que acreditavam ampliar os recursos de expressão dos alunos. A análise e a produção textual eram realizadas em seis etapas: tradução, correlação, composição, aplicação, elaboração e debate (AZEREDO, 2007, p. 123-125).

Bezerra (2007, p. 44) lembra que a concepção de língua passa a influenciar a seleção dos textos que compõem o livro didático:

Sendo a língua um código e devendo o ensino ser de comunicação e expressão, através de códigos variados (não só o verbal, mas também o não verbal), os livros didáticos de Português, que se multiplicam nessa década por razões sócio-históricas (como mencionado no item anterior, “renovações metodológicas”), modificam suas escolhas textuais, introduzindo histórias em quadrinhos ao lado dos textos literários e, depois, notícias jornalísticas, para leitura (principalmente, decodificação) e análise (estrutura textual, recursos linguísticos e gráficos).

Com um ensino mais voltado para a realidade prática, entram em cena gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 78):

Com a influência da linguística estrutural e da teoria da comunicação, na década de 70, os LDP apresentam, ao lado de textos literários, textos jornalísticos e de histórias em quadrinhos, como unidades comunicativas e completas, que trazem uma mensagem a ser decodificada pelos alunos leitores. São comuns perguntas do tipo “qual o sentido do texto?”, “o que o texto

está dizendo?”, seguidas de opções de respostas das quais só uma seria correta (aquela apresentada no livro do professor, que contém as respostas convenientes). Além disso, exploram excessivamente os elementos do circuito da comunicação (emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente), pois todo escrito para ser texto (ainda não se consideravam os textos orais) deveria ter esses componentes. Temos, por exemplo, a coleção de Soares (1973), que contém principalmente textos não literários (histórias em quadrinhos, em abundância), acompanhados de perguntas como “quem é o emissor da história?”, “quem é o receptor?”, “qual a mensagem comunicada?”; e como proposta de escrita para os alunos a redação de um texto, seguindo roteiro do tipo: escolha o emissor, o receptor, a mensagem, etc. e escreva sua história. O que importa mais são os elementos da comunicação e menos o ato de produzir um texto (BEZERRA, 2003, p. 36).

[...] o conceito de texto se diversifica e amplia, dessacralizando o texto literário e abrindo espaço para os discursos jornalístico e ensaístico, as histórias em quadrinhos, as letras de música e as diversas manifestações da cultura popular, do folclore e da indústria cultural (AZEREDO, 2007, p. 126).

Como se percebe, a mudança de concepção de língua, devido às diversas linhas teóricas divulgadas na época, acaba por influenciar a escolha dos textos dos livros didáticos. Ao lado dos textos literários (que foram perdendo espaço nas obras didáticas), entram em cena textos do cotidiano, como notícias e reportagens, anúncios publicitários, charges e histórias em quadrinhos, por exemplo (cf. TRAVAGLIA, 2004, p. 114; CARNEIRO, 2004, p. 169).

Um exemplo da seleção textual praticada na década de 1970 pode ser encontrada em obras como as de Nunes e Leite (São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975); Benemann e Cadore (São Paulo: Ática, 1975). Ao examinarmos o livro *Comunicação/Interpretação*, de Leite, Nunes e Erman (São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978), notamos que aparecem, ao lado dos textos literários em prosa e em verso de autores consagrados (Gonçalves Dias, Cecília Meireles, Mário Quintana, Carlos Drummond de Andrade, Artur Azevedo, Luís de Camões, Fernando Pessoa — incluindo-se também o texto bíblico), outros gêneros textuais, relacionados à vida cotidiana: anúncios, cartuns, histórias em quadrinhos (tirinhas), notícias, reportagens, letras de música, literatura de cordel, pesquisa, gráfico, textos informativos, anedota, entre outros, além de reproduções de quadros de pintores famosos. No *Guia Metodológico* da obra há referência ao critério empregado para orientar a seleção textual:

Os textos

1) Antes de mais nada, o que é *texto*?

Já expusemos, em outro lugar, o nosso conceito de *texto*. Não custa repetir. Partimos da concepção de Hjelmslev, conforme se encontra no *Diccionario de Términos Filológicos*, de F. Lázaro Carreter, que aqui traduzimos:

TEXTO – Termo especializado pela glossemática para designar todo conjunto analisável de signos. São textos, portanto, um fragmento de conversação, uma conversação inteira, um verso, uma novela, a língua em sua totalidade etc.

Diante desse conceito, não é de estranhar (pelo contrário, é de se esperar) que consideremos *textos* e como tal os apresentemos para interpretação:

- anúncios de propaganda;

- fragmentos de conversação, anedotas, piadas;
- HQ (histórias em quadrinhos);
- cartuns;
- quadros, pintura;
- reportagens jornalísticas;
- gráficos;
- textos de divulgação científica;
- etc.

Predominam, como convém à própria natureza da obra, os assim chamados textos literários. Mas nem por isso deixamos de valorizar outros tipos de texto

(LEITE; NUNES; ERMAN, 1978, p. 6-7).

No prefácio do mesmo livro didático (LEITE; NUNES; ERMAN, 1978), dirigido ao aluno, os autores deixam transparecer a concepção de língua a que se filiam (a língua tomada como instrumento de comunicação, cujas mensagens veiculadas precisam ser decodificadas), como a maioria dos autores daquele período:

Para isso lhe apresentamos este livro/esta coleção. Onde você encontrará não só textos de autores consagrados, mas também diversas outras formas de comunicação gráfica: reportagens, gráficos, histórias em quadrinhos, propaganda etc. A maioria em linguagem moderna (afinal, é a nossa forma de comunicação hoje em dia!). Alguns em linguagem mais antiga (e não têm os antigos muita coisa a dizer ao mundo de hoje?). Descodificando as mensagens, interpretando-as, você estará aprendendo a opinar e — o que é mais importante — a refletir.

Também é na década de 70 que surge o livro do professor, com respostas, comentários das questões e sugestões de avaliação (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 87). Mas o cuidado de oferecer ao professor mais que um livro didático e uma ou duas páginas com poucas instruções sobre o seu uso já pode ser identificado a partir do término da Segunda Guerra Mundial, quando as cartilhas publicadas passaram a oferecer o Manual do Professor em um livro à parte (PFROMM NETO; ROSAMILHA; DIB, 1974, p. 165). Segundo Soares (2001, p. 65), a partir dos anos 50, os livros didáticos de Língua Portuguesa (assim como os das demais disciplinas) começam a apresentar mais explicitamente indicações de uma metodologia de ensino, ou seja, passam a ser oferecidas ao professor orientações; exercícios e atividades a serem realizados pelos alunos são sugeridos.

O advento do livro didático estruturado como o conhecemos atualmente coincide com a mudança do perfil docente. Os professores, nem sempre bem-formados ou dotados de tempo para planejarem suas aulas, por trabalharem em mais de um colégio, passam a ter no livro didático o seu principal auxílio pedagógico:

Se os professores mudaram e não responderam às exigências dessa prática de ensino gramatical, surgem os livros didáticos (com textos, lições de gramática e exercícios) para suprirem as lacunas de conhecimento desses professores. Agora, sobretudo a partir da década de 70 do século passado, não é mais dada a eles a responsabilidade de prepararem suas aulas e exercícios, como antigamente; isto compete ao autor do livro didático (BEZERRA, 2007, p. 42).

É interessante a observação sobre esse novo perfil do professorado encontrada no *Guia Metodológico* do livro *Comunicação/Interpretação* (LEITE; NUNES; ERMAN, 1978, p. 3-5):

Partimos, inicialmente, da seguinte premissa: *Todo livro didático ou paradidático é apenas um instrumento de trabalho*. Obviamente, há instrumentos mais adequados ou menos adequados: em situação normal, não se corta pão com bisturi, nem se faz cirurgia com faca (embora, em casos ultra-excepcionais, isso possa ocorrer). Dessa forma, se dentro das regras do bom-senso o instrumento puder ser considerado adequado ao fim a que se destina, *o valor real desse instrumento dependerá mais dos que o usam e como o usam*. Assim, pois, o uso que aluno(s)/professor(es) fizer(em) da coleção, em função dos objetivos a atingir, é que determinará sua validade. Julgamos que o instrumento é adequado. (Melhor seria, evidentemente, que cada professor pudesse fazer exercícios para a(s) turma(s) que tivesse, havendo adaptações à realidade de cada turma. Mas isso é utopia!) (...) Não deve o professor limitar-se a dar as respostas “certas”. Se marcarmos as respostas na edição do professor, foi apenas para atender àqueles casos (que, infelizmente, são bastante numerosos) de quem nem sempre tem tempo para preparar com antecedência o texto, premido pela necessidade de prover sua subsistência, correndo de um colégio para outro. A resposta assinalada pode servir de ponto de partida, mas não exime o professor de se deter no mais importante: *discutir com a turma* (...).

Quanto aos autores dos livros, Soares (1996, p. 59-60; 2001, p. 67-68) afirma que houve, na década de 50, uma significativa mudança no seu perfil: os autores passam a ser professores licenciados. Nota-se que os autores, antes cientistas, intelectuais, professores universitários, passam a ser professores do ensino elementar e médio.

Na década de 80, a divulgação de teorias linguísticas privilegiando o estudo do texto (a Linguística Textual) influencia a seleção textual dos livros didáticos, que fica mais diversificada e ampliada, destacando-se os textos jornalísticos (notícias, reportagens, entrevistas, propagandas).

Segundo Bezerra (2007, p. 45),

A ênfase nessa variedade de texto é motivada, principalmente, pela ideia de que os alunos precisariam ler textos mais atuais, mais próximos de sua realidade (não só os jornalísticos, mas também os literários), tanto do ponto de vista da temática quanto da linguagem.

Essa é uma tendência que se prolongará pela década seguinte:

Em se tratando de manuais de Língua Portuguesa destinados a alunos do Ensino Fundamental e Médio, observamos uma tendência, desde o final do século XX, a introduzirem tiras, histórias em quadrinhos e propagandas, retiradas de jornais e revistas, para leitura e estudos gramaticais (Gramática em Textos, de Sarmiento, 2000; Gramática Reflexiva, de Cereja e Magalhães, 1999; Linguagem e Interação, de Tiepolo e outras, 1998) (BEZERRA, 2007, p. 45).

Em 1985, foi criado o *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), desenvolvido pelo FNDE (*Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*) e pela SEF (*Secretaria de*

Educação Fundamental), atual SEB (*Secretaria de Educação Básica*), os dois órgãos ligados ao MEC (*Ministério da Educação*). Naquele ano, os livros foram distribuídos apenas aos alunos da 1ª a 4ª série (atuais 2º ao 5º ano). Não havia ainda controle de qualidade do material distribuído (CARVALHO, 2007, p. 33).

No final da década de 1990, com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (documento oficial que buscava criar um padrão norteador para a educação em todo o país, diminuindo as disparidades entre o que era ensinado nas diferentes regiões do território nacional), novo enfoque é dado ao texto no livro didático de Língua Portuguesa. O texto passa a ser abordado em sua condição de gênero textual. É o que veremos mais detalhadamente na próxima seção do presente trabalho.

A partir de 1996, o PNLD tem suas características alteradas, sendo, atualmente, suas principais finalidades a avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para o ensino fundamental público brasileiro (1º e 2º segmentos) (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005, p. 49). No ano de 1999, é iniciada a distribuição de livros para a 5ª a 8ª série (atuais 6º ao 9º ano) (CARVALHO, 2007, p. 33). Em 2004, a distribuição de livros passa a contemplar o Ensino Médio.

A aquisição e a distribuição dos livros são feitas de acordo com a escolha dos professores e escolas, a partir dos livros recomendados pela avaliação instituída em 1996 (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005, p. 49; BATISTA; ROJO, 2005, p. 24; RANGEL, 2003, p. 13). Essa avaliação é orientada por critérios de natureza conceitual (os livros devem ser isentos de erros ou de indução de erros) e política (devem primar pela isenção de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso). A partir da distribuição dos livros para o ano de 1999, incluiu-se um terceiro critério, de natureza metodológica: “as obras devem propiciar situações de ensino-aprendizado adequadas, coerentes e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização)” (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005, p. 50). Essa necessidade de avaliar ocorreu devido à má qualidade dos livros didáticos até então distribuídos (veiculação de preconceitos, tendenciosidade ideológica, incorreção conceitual), o que levou ao descrédito desse material (BUNZEN; ROJO, 2005, 80-81).

Desde 2001, a avaliação vem sendo desenvolvida sob a responsabilidade direta de universidades públicas. É com base nessa avaliação que a SEF elabora um *Guia de Livros Didáticos*, coletânea de resenhas das obras recomendadas (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005, p. 50), que estão disponíveis para os professores na época da escolha dos livros.

Passemos à explanação sobre como a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (os PCN) influenciou na seleção textual dos livros didáticos a partir do fim da década de 1990.

4.2 Os gêneros textuais nos livros didáticos

Com a implementação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, entre os anos de 1997 e 1998, os gêneros textuais assumem lugar de destaque no ensino de Língua Portuguesa, o que é atestado por diversos autores como Marcuschi (2007, p. 32-33); Bezerra (2003, p. 40); Morais (2011, p. 43); Rojo e Cordeiro (2004, p. 10), e, conseqüentemente, no livro didático (cf. MORAIS, 2011, p. 70; TRAVAGLIA, 2004, p. 115), um dos principais materiais pedagógicos de que o professor de língua materna pode fazer uso. O texto, e não mais a palavra ou a frase descontextualizada, passa a ser o centro das atenções. Vejamos como essa mudança de paradigma é apresentada nos PCN:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo. (...)

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos — letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases — que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (PCN, 1998, p. 23-24).

Essa mudança de foco é decorrente dos avanços nos estudos linguísticos, com as contribuições da Linguística Textual, dos estudos do letramento e de pesquisas sobre texto e discurso, como nos relatam Bezerra (2007, p. 39-41), Morais (2011, p. 43) e Oliveira (2007, p. 80-81). Segundo Rangel (2003, p. 16-17),

Ao pensar a linguagem e a língua em termos de discurso, as ciências da linguagem — e a linguística, em particular — ampliaram significativamente o conhecimento disponível sobre os processos linguísticos de construção e reconstrução de sentidos. (...)

Ensinar leitura e ensinar produção de textos passaram então a envolver, necessariamente, o ensino de estratégias de abordagem, compreensão e construção do texto, essenciais para a eficácia do discurso. Assim, uma renovada perspectiva retórica — ou simplesmente discursiva — abriu-se para o ensino de língua materna, dando ao conceito de texto novas dimensões e determinações.

Por outro lado, noções como as de textualidade, coesão e coerência, cunhadas pela linguística

textual, renovaram completamente a concepção de texto, com implicações diretas sobre o seu tratamento didático, quer do ponto de vista da leitura, quer no que diz respeito à escrita. Em ambos os casos, o desenvolvimento das competências e habilidades perseguidas pela escola envolve o domínio crescente de mecanismos e recursos por meio dos quais um texto se constitui como unidade de sentido, com “pé e cabeça”, como um todo articulado, relacionado a um mundo determinado.

É importante lembrar que, a partir da década de 60, com a ampliação do acesso da população à educação, modifica-se o perfil discente. Muitos estudantes, oriundos de classes populares, apresentam níveis de letramento bastante heterogêneos, o que vem a provocar uma mudança na seleção dos textos a serem trabalhados com esses alunos (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 77-78): ocorre a diminuição do beletismo do ensino de Língua Portuguesa, que passa a ser caracterizado por uma preocupação com a realidade prática, enfatizando os gêneros que circulavam na comunicação de massa e nas mídias. Segundo Clare (2002), a partir dos anos 70, ganham destaque os textos jornalísticos e publicitários, textos não verbais, charges e histórias em quadrinhos, “praticamente ignorando-se os literários”. Entretanto, em nossa análise, como veremos na seção 4.3, constatamos que os textos literários perderam a hegemonia, mas não deixaram de ocupar um lugar de destaque nos livros da época, o que pode ser comprovado pelos textos de autores literários que ainda constam da seleção textual de tais obras.

É necessário esclarecer que o trabalho com o texto não é uma novidade: desde o final do Século XIX, podemos encontrá-lo nas antologias elaboradas pelos autores de gramáticas para uso escolar; esses selecionavam textos que consideravam modelos de linguagem e de construção, tecendo comentários sobre vocabulário e gramática (AZEREDO, 2007, p. 105).

No entanto, podemos concluir que os PCN vieram a consolidar uma mudança de trajetória que há algum tempo já se fazia sentir no tocante à seleção dos textos (acabando com a hegemonia dos textos literários). Desde os anos 70 percebe-se a inclusão progressiva de textos oriundos do cotidiano, sem, no entanto, excluir os de cunho literário.

Como se observou no início desta seção, o texto (alçado à categoria de unidade básica de ensino) passa a ser trabalhado a partir de sua condição de gênero textual. De outra forma, teria havido apenas a simples substituição de um objeto de análise de menor complexidade (a palavra ou a frase) por um de maior complexidade (o texto).

Como os livros didáticos devem seguir as orientações dos PCN (BARROS-MENDES; PADILHA, 2005, p. 121-122; MORAIS, 2011, p. 44; SANTOS, 2011, p. 78; *Guia de Livros Didáticos PNLD 2011*, 2010, p. 20), o ensino de Língua Portuguesa baseado nos gêneros passa a ser uma condição a ser cumprida por esses materiais, o que pode ser atestado pelo

Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 (2010, p. 20-22), publicação oficial que visa a apresentar as resenhas sobre os livros aprovados e quais os critérios para essa aprovação:

Considerando-se tanto as demandas de comunicação e/ou conhecimentos linguísticos implicadas no quadro acima descrito quanto as recomendações expressas por diretrizes, orientações e parâmetros curriculares oficiais, o ensino de Língua Portuguesa, nos quatro últimos anos do novo EF, *deve organizar-se de forma a garantir ao aluno:* [...]

2. o *pleno acesso ao mundo da escrita*; e, portanto,

- a *proficiência em leitura e escrita*, no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social [...] (p. 20)

O conjunto de textos que um LDP oferece para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve justificar-se *pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar* ao aluno, contribuindo para a sua formação como leitor proficiente, inclusive como leitor literário. Uma coletânea deve, portanto: [...]

- ser representativa da heterogeneidade própria da cultura da escrita — inclusive no que diz respeito a autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português —, de forma a permitir ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos, *pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem*; [...] (p. 21)

As atividades de compreensão e interpretação do texto têm como *objetivo final* a formação do leitor (inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da *proficiência em leitura*. Portanto, só podem constituir-se como tais na medida em que:

- encararem a *leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada*;
- respeitarem *as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros*, tanto literários quanto não literários;
- desenvolverem *estratégias e capacidades* de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos, quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir (p. 21-22).

Nota-se que a abordagem dos gêneros é enfatizada, sendo colocada no centro do trabalho pedagógico. Percebe-se também a preocupação com a formação de leitores proficientes, por meio do desenvolvimento de estratégias e capacidades de leitura.

O mesmo pode ser observado em relação à produção textual, que também passa a ser desenvolvida tomando por base o gênero textual:

As propostas de produção escrita devem visar à *formação do produtor de texto* e, portanto, ao desenvolvimento da *proficiência em escrita*. Nesse sentido, não podem deixar de:

- explorar a *produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes* para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado;
- desenvolver as *estratégias de produção* relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (p. 22)

Analisando alguns dos manuais do professor dos livros que compõem nosso cópuz, encontramos tal preocupação documentada:

Essa coleção foi revista procurando cada vez mais se adequar aos grandes debates que têm surgido no cenário de ensino de língua materna e às contribuições trazidas pelos PCNs, bem como aos subsídios fornecidos pelas análises do MEC.

Assim, com o objetivo de tornar o ensino mais significativo para o aluno, procuramos tornar

as atividades mais proveitosas e adequadas aos princípios que norteiam a concepção da obra. Para isso levamos em conta a importância de:

- aprofundar o estudo das características dos gêneros textuais; [...]
 - considerar o texto como produto final de uma organização linguística que reflete o conjunto de suas condições de produção: quem fala, para quem fala, com que intenção fala, quando e de onde fala, com que grau de formalidade, tendo em vista que suporte;
 - trabalhar com a diversidade textual e com a intertextualidade, estudando e relacionando textos de diferentes tipos (verbais e não verbais, literários, informativos, poéticos, publicitários, humorísticos, opinativos...) e gêneros (contos, lendas, fábulas, notícias, reportagens, editoriais...); [...]
 - realizar a análise de textos de forma a levar 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. Para isso, incluímos detalhada análise do modo de organização do texto, das características dos gêneros, da intencionalidade e dos recursos utilizados pelo produtor; [...]
 - não dissociar leitura e produção de textos, retomando o gênero estudado na proposta de produção, aproveitando tanto elementos das discussões anteriormente propostas a respeito do tema como conhecimentos a respeito da organização do tipo ou gênero textual estudado [...]
- (DELMANTO; CASTRO, 2009, p. 2 – Manual do Professor)

A mesma postura é adotada pelos demais manuais analisados. Encontramos referências:

- a) ao uso das diferentes linguagens, com ênfase nos gêneros orais ou escritos (que seriam o objeto de ensino);
- b) à grande variedade de gêneros, autênticos e integrais;
- c) ao desenvolvimento da competência leitora;
- d) à identificação do gênero textual e suas características estruturais e linguísticas;
- e) às estratégias de leitura;
- f) a estar em consonância com os PCN;
- g) a situações contextualizadas de uso (FERREIRA; CORDEIRO; KASTER; MARQUES, 2009, p. 5-20 – Manual do Professor; SETTE; PAULINO; STARLING, 2009, p. 5-13 – Manual do Professor, TERRA; CAVALLETE, 2009, p. 10-11 – Manual do Professor; CAMPOS; CARDOSO; ANDRADE, 2009, p. 2-14 – Manual do Professor; DELMANTO; CASTRO, 2009, p. 3-12 – Manual do Professor; BELTRÃO; GORDILHO, 2009, p. 5-17 – Manual do Professor; BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009, p. 2-21 – Manual do Professor; TRAVAGLIA; ROCHA; ARRUDA-FERNANDES, 2009, p. 5-26 – Manual do Professor; CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 3-18 – Manual do Professor; RODELLA; NIGRO; CAMPOS, 2009, p. 4-18).

Na seção 5.5. da presente tese, são comparados os objetivos a serem alcançados no trabalho com os gêneros textuais, propostos pelos manuais do professor, e sua efetiva ou não realização.

O trabalho com o gênero textual, portanto, assumiu, em princípio, o centro do ensino de Língua Portuguesa. É a partir dele, segundo Morais (2011, p. 47-48), que as questões de leitura, análise linguística e produção textual devem ser formuladas de forma integrada, ao contrário da forma estanque e descontextualizada como às vezes são trabalhadas. Essa prática descontextualizada dificulta a reflexão do aluno sobre a língua, seus recursos e suas implicações no sentido. Morais também nos recorda de que, de acordo com os PCN, o ensino deve sempre partir do uso linguístico, entretanto assevera que não é necessário retirar o conteúdo gramatical do ensino. O que se deve fazer é, a partir dos gêneros textuais, explorar os recursos linguísticos tendo em vista sua função dentro do texto, sua ligação com os sentidos a serem construídos (com o objetivo de incrementar sua competência leitora e estimular o uso mais consciente dos recursos linguísticos na produção textual), provocando assim a integração entre leitura, análise linguística e produção textual.

Um texto, por conseguinte, deve ser trabalhado de acordo com as características do gênero textual a que pertence. Se uma carta pessoal for apresentada em um capítulo do livro didático, será necessário analisá-la segundo sua condição de gênero textual: seu conteúdo temático (geralmente é um texto usado pelo seu remetente para tratar de assuntos pessoais), estilo (entre as escolhas linguísticas disponíveis, é utilizado o estilo informal, pois normalmente a carta é empregada na comunicação entre pessoas que têm certa intimidade) e construção composicional (estrutura própria de uma carta, com data, saudação, corpo do texto, despedida). Por outro lado, uma charge será abordada por outras características: seu conteúdo temático geralmente é uma crítica a algum fato ou situação do cotidiano; seu autor emprega um estilo informal, visando a uma aproximação com o público-leitor, e sua construção composicional é ancorada em elementos verbais e, principalmente, não verbais. Não devemos nos esquecer também da importância de se tratarem os gêneros observando as suas condições de produção e de recepção (em que situação e com que finalidade esses textos são produzidos, quais as reações esperadas do leitor desses textos) (cf. COSCARELLI, 2007, p. 82).

Essa preocupação em trabalhar os gêneros textuais trouxe uma gama variada de textos para o universo do livro didático (BEZERRA, 2003, p. 36), o que de certa maneira se configura como uma continuidade do que vinha ocorrendo desde a década de 1970. Percebe-se também uma mudança na abordagem textual, com ênfase na leitura, análise e produção de textos. No entanto, nos alerta Bezerra (2007, p. 43), embora o texto se faça cada vez mais presente nos livros didáticos, nem sempre essa abordagem é condizente com o que se apregoa:

muitas vezes as mudanças nos livros ocorrem de maneira superficial e o texto continua sendo usado como pretexto para o ensino de gramática.

Note-se que houve a inclusão, nos livros didáticos, de inúmeros gêneros textuais (de preferência, autênticos), de natureza oral ou escrita, pertencentes aos mais diversos domínios discursivos, entre eles o humorístico: história em quadrinhos, anedota, entre outros (cf. BEZERRA, 2003, p. 40-41).

Um dos objetivos de nossa pesquisa é verificar como os textos de humor são trabalhados nos livros didáticos; se sua abordagem é baseada nos gêneros textuais ou se apenas funcionam (como anteriormente ocorria com palavras e frases descontextualizadas) como pretexto para o ensino de nomenclatura ou de algum conhecimento de ordem gramatical. Dessa forma, queremos saber se o trabalho com os gêneros, em particular com os humorísticos, não é considerado mais um modismo no ensino de Língua Portuguesa. Segundo Marcuschi (2008, p. 147-148), o estudo dos gêneros textuais não é novidade, pois há pelo menos vinte e cinco séculos (desde Platão) eles vêm sendo analisados. Marcuschi acredita que o que se tem hoje é uma nova visão do mesmo tema. O que ocorre é que foram redescobertos, tornando-se uma espécie de moda.

É preciso salientar o cuidado que se deve ter para não trocar a perspectiva do ensino tradicional, voltado apenas para os conteúdos gramaticais, por uma perspectiva redutora e empobrecedora no ensino dos gêneros:

Estamos criando uma nova camisa de força. Sai a gramática tradicional e entra o gênero textual. A gramática tradicional era o foco do ensino de Português. Depois de muitos anos de estudos e de pesquisas, verificou-se que ter o ensino da nomenclatura tradicional como prioridade não ajudava o estudante a se tornar um bom leitor e um bom escritor. Esse é um consenso, pelo menos nas universidades, e os professores já estão se convencendo disso. Mas, e agora, o que ensinar nas aulas de Português? Não tendo mais a gramática tradicional como guia para o ensino, os professores de Português ficaram perdidos. Ensinar o quê? Ensinar a ler e a escrever bem. Mas como? É aí que entra o gênero textual como salvador da pátria (COSCARELLI, 2007, p. 81).

Simões (2011, p. 125), assim como Coscarelli, alerta para o fato de que muitos professores se sentiram perdidos em relação ao que ensinar nas aulas de língua materna e assevera que há um equívoco sobre o objeto do ensino, que deve ser: a língua e suas estruturas, não apenas os gêneros em si. Coscarelli (2007, p. 81) também afirma que “gênero não deve ser matéria a ser dada ou conteúdo a ser cumprido”.

Apesar da variedade de gêneros trazidos para a sala de aula, percebemos que, em algumas situações, as práticas docentes pouco se modificaram, pois a abordagem permaneceu a mesma. O que mudou foi o objeto de ensino a ser tratado (o gênero tomou o lugar da

palavra e da frase descontextualizada). Como é possível perceber, o mesmo pode ocorrer no tocante aos livros didáticos de Língua Portuguesa; em alguns casos, embora seja oferecida uma rica e variada coletânea de gêneros textuais (cumpre lembrar, por influência de diretrizes governamentais), pertencentes aos mais diversos domínios discursivos, a abordagem dos gêneros textuais permanece incoerente em relação aos objetivos propostos. De acordo com Moraes (2011, p. 58-59), essa variedade encontrada nos livros didáticos nem sempre recebe uma abordagem que priorize a reflexão sobre os papéis dos interlocutores, os objetivos do texto e de seu autor. Na maioria das vezes, o que percebemos são atividades de leitura da materialidade linguística do texto, ignorando seus aspectos discursivos e as estratégias necessárias para se ler ou se produzir um determinado gênero. Santos (2011, p. 80-83) afirma que, apesar das mudanças propostas pelos PCN, diversos problemas continuam a existir no ensino de Língua Portuguesa. Segundo a autora, os PCN sozinhos não têm a propriedade de resolvê-los, mas indicam caminhos que os livros didáticos e professores poderiam seguir. Para cumprir as determinações dos PCN, os livros têm adotado uma abordagem textual de gêneros variados, embora nem sempre de forma coerente.

Marcuschi (2008, p. 207) alerta para uma suposta variedade de gêneros, uma vez que são sempre os mesmos gêneros que recebem no livro didático um tratamento mais aprofundado:

Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. Lentamente, surgem novas perspectivas e novas abordagens que incluem até mesmo aspectos da oralidade. Mas os gêneros orais em geral ainda não são tratados de modo sistemático. Apenas alguns, de modo particular os mais formais, são lembrados em suas características básicas.

Inegável é a relevância, para o ensino de Língua Portuguesa, de se trabalharem os gêneros textuais, suas características, condições de produção e de recepção. Para o aluno é a oportunidade de desenvolver habilidades e competências que lhe garantam a inserção no mundo atual. Entretanto, não se deve jamais esquecer quais devem ser os reais objetivos ao se trabalhar com os gêneros na aula de Língua Portuguesa.

4.3 Os gêneros textuais de humor nos livros didáticos: ontem e hoje

Nosso intuito, com esta seção, é oferecer um breve apanhado da seleção de textos realizada em livros antigos, para que se possa compreender melhor como ela se dá nos livros da atualidade. Ademais, é uma maneira de percebermos como foi ocorrendo a inclusão dos gêneros de humor nas obras didáticas ao longo do tempo.

Consultando o sumário organizado por Roberto Acízelo de Souza, delineado sobretudo a partir do *Compêndio de retórica e poética* (de Manoel da Costa Honorato), com o fim de estabelecer um panorama do sistema retórico-poético no ensino brasileiro oitocentista, observamos que, na seção dedicada à Poética, entre os gêneros principais da poesia, figuram os gêneros dramáticos a saber: tragédia, comédia, drama, tragicomédia, farsa, entreato ou entremez, paródia, ópera, *vaudeville*, melodrama e ópera cômica. Entre os gêneros acessórios da poesia, são listados a poesia satírica, a paródia (classificada como poesia ligeira); entre os gêneros agregados (terminologia empregada pelo autor), o poema herói-cômico, o jocoso e o satírico (SOUZA, 1999, p. 137-139). Note-se que não há referências explícitas a gêneros de humor entre os gêneros da prosa: conto, novela, romance (de costumes, íntimo, de intriga, histórico, de educação, fantástico, poético), espécies de literaturas ligeiras (descrições, quadros, narrações, fábulas, diálogos, discursos), cartas (filosóficas ou científicas, familiares — comerciais, petições ou requerimentos, de recomendação, de pêsames, de censura, de conselhos, de felicitações —, pastorais, circulares), gênero didático (tratados científicos, composições filosóficas — caráter, retrato, elogio, paralelo, desenvolvimento histórico, análise crítica, desenvolvimento moral —, crítica literária) (cf. SOUZA, 1999, p. 134).

Observando os *Programas de Ensino* do Colégio Pedro II/Ginásio Nacional (SOUZA, 1999), é possível percebermos que o texto humorístico de natureza dramática, a comédia (texto escrito especialmente para ser representado), também já se encontrava incluído nos Programas do Colégio Pedro II. No programa do ano de 1850, para o sétimo ano do ensino secundário, encontramos as seguintes indicações: dentre os tópicos de Retórica a serem abordados, temos a sátira, a poesia dramática (comédia), cômicos antigos e modernos. A mesma indicação é encontrada no ano de 1851, para o sétimo ano. No ano de 1858, no programa do sexto ano, há referência aos gêneros *epigramático* (o epigrama pode ser definido como uma pequena composição em verso sobre qualquer assunto ou uma composição poética, breve e satírica, que expressa, de forma incisiva, um pensamento ou um conceito malicioso; sátira) e *dramático*, o que nos permite supor, pelos programas de anos anteriores, que a comédia estivesse incluída. Em 1860, há referência apenas ao gênero dramático. Em 1862, também há

indicação do gênero dramático (comédia). Como se pode depreender da breve análise tanto do sumário quanto dos Programas de Ensino, a inclusão do texto de humor no ensino não é nenhuma novidade, pois identificamos gêneros humorísticos tais como a comédia, a tragicomédia, a farsa, o entremez, a paródia, o *vaudeville*, a ópera cômica, a poesia satírica, o poema herói-cômico, o poema jocoso, o poema satírico e o epigrama. Nesse período, destacam-se, como se pode perceber, os gêneros humorísticos dramáticos.

Passemos aos livros de leitura³⁷, que serão subdivididos em duas categorias: os livros em que predominam textos dos próprios autores (dedicados aos leitores iniciantes — essa designação foi por nós adotada, pois são livros explicitamente desenvolvidos para as crianças, para os leitores mais novos, como se perceberá mais adiante pela análise de seus índices ou sumários) e as obras em que predominam textos de autores consagrados ou em que se mesclam os textos dos próprios autores com os dos escritores consagrados (para os leitores mais proficientes, leitores um pouco mais velhos).

Dentre os livros do primeiro grupo, podemos citar a obra de Cezar Martinez, *Terceiro Livro*³⁸ (série *Vida Escolar*), publicado no Rio de Janeiro pela editora Francisco Alves, em 1933. Em primeira pessoa, um aluno narra os acontecimentos de seu cotidiano escolar, além de falar de personagens desse mesmo universo (os mestres, os colegas). Pela análise de seu índice, percebemos que o intuito do autor, além de fornecer material de leitura para os alunos, foi transmitir-lhes algum tipo de ensinamento moral. Vejamos os títulos de alguns de seus capítulos: *Primeiro dia de escola, O vendedor de frutas, O meu professor, Um novo companheiro, A minha classe, A ginástica, O recreio, A guerra, O meu amigo Ricardo, Mário, Uma briga, Um administrador exemplar, Um desastre, O mar, Uma briga, Rosas de Santa Isabel, Para os bons, até os maus são bons, Distinção com louvor*, dentre outros. Os textos foram escritos pelo próprio autor.

Segue a mesma linha o *Terceiro livro de leitura para a infância*, de Thomaz Galhardo, publicado pela mesma editora, em 1919. Nessa obra, os textos também têm a função de transmitir tanto conhecimentos quanto ensinamentos morais. O *Primeiro livro de leituras morais e instrutivas – para uso das escolas primárias* (série Rangel Pestana), de João Köpke, publicado em 1945 pela editora Francisco Alves, também é voltado para as crianças, apresentando-lhes textos que transmitem lições de bom comportamento ou com algum fundo

³⁷ Em Portugal, recentemente foram reeditados livros de leitura dos anos 1940 e 1950 com o intuito de preservar a memória do ensino português. Um exemplo é a reprodução a fotografia do livro *Leituras – II classe*, de Manuel Subtil, Cruz Felipe, Faria Artur e Gil Mendonça, publicado pela Sá da Costa Editora, no ano de 1947 (77ª edição).

³⁸ Para realizar a análise dos livros didáticos mais antigos, consultamos o acervo da Biblioteca do Livro Didático, da USP, e o da Biblioteca Nacional, do Rio de Janeiro. Também consultamos o acervo digital do Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (LIVRES), disponível em: <http://www2.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>.

moral. Vejamos alguns dos títulos: *A manhã, O periquito, O homem e os macacos, Ana e o gato, O relógio, O amanhecer, Os dois cães, A caixinha de confeitos, Como se acabou a briga, O papagaio, O menino honrado, Achei um relógio, Um olho por um pinhão* (narrativa em que um menino perde o olho por conta de uma briga na escola. Texto no qual se percebe claramente o intuito de alertar os alunos para a necessidade de manterem o bom comportamento e o bom relacionamento entre si, caso contrário, haverá algum tipo de castigo).

Cousas brasileiras é um livro de leitura de R. Puiggari, publicado em 1910 pela editora Francisco Alves. Seu índice também demonstra a postura comum aos outros autores de livros de leitura: *As belezas do país, Divisão fraternal, A anta, Bem-te-vi, O trem de ferro, O passarinho ferido, Todos podem ser ricos, Campestre, Nossas matas, O tamanduá-bandeira, Moisés, o pretinho, Guerra civil, A cachoeira de Paulo Afonso, O bugio, As palmeiras*, dentre outros.

O primeiro livro de leitura de Renato Sêneca Fleury, da série *Pátria Brasileira* (São Paulo: Edições Melhoramentos, 1949), apresenta uma introdução aos professores, em que fica bastante evidente essa postura adotada pelos autores da época (observe-se também a preocupação com a valorização dos temas nacionais, o que é muito comum nesse tipo de obra didática):

Aos Srs. Professores

A série escrita pelo professor Renato Sêneca Fleury, e que se inicia com este volume, procura atender, em todo o seu desenvolvimento, a essas modernas diretivas e a esses salutares princípios. São quatro volumes, em que, mediante cuidadosa gradação dos assuntos e da linguagem, a criança é levada a sentir o ambiente do lar e da escola, e a refletir sobre ele; a examinar a vida familiar, social e cívica, e a compreendê-la, nas suas relações mais necessárias; a nutrir, enfim, o seu pensamento com os apelos da tradição, dos fatos memoráveis de sua terra e de sua gente, situando-se entre os grandes exemplos de força, de trabalho e de virtude da humanidade.

Toda a leitura é, nesta série, pelo cenário e pelos personagens, pelo desenrolar dos assuntos e pela intenção educativa, profunda e deliberadamente brasileira. Houve o cuidado de escoimar o texto de expressões e de temas que pudessem oferecer alcance apenas regional. Tomaram-se, entre os assuntos mais acessíveis e de maior valor educativo, justamente aqueles que pudessem despertar o interesse das crianças em todos os recantos do país (FLEURY, 1949, p. 6).

Note-se que nessas obras não aparecem textos de origem humorística; podemos até encontrar textos escritos de forma bem-humorada, mas textos humorísticos não foram encontrados entre as obras analisadas.

O segundo grupo de livros de leitura é o das obras em que se mesclam textos dos próprios autores com os de autores consagrados ou em que predominam esses últimos (voltado para os leitores mais proficientes, o que pode ser depreendido da escolha dos textos e

de seus autores). Não mais composto apenas por textos dos próprios autores, que passam também a ser os compiladores dos textos de autores literários portugueses e brasileiros, esses livros oferecem material para a leitura dos alunos. O *Quarto livro de leituras para uso das escolas primárias e secundárias* (Série Rangel Pestana), da coleção João Köpke, publicado em 1909 pela Livraria Francisco Alves, é um exemplo deles. A lista de autores é dividida em prosadores e poetas. Entre aqueles estão Alexandre Herculano, Almeida Garret, Álvares de Azevedo, Américo Brasiliense, Bernardo Guimarães, Castello-Branco, Castilho, Castro Alves, Eça de Queiroz, Joaquim Manoel de Macedo, José de Alencar, Machado de Assis, Pinheiro Chagas, dentre outros; entre estes, são citados Álvares de Azevedo, Manuel de Araújo Porto-Alegre, Bernardo Guimarães, Bocage, Camões, Casimiro de Abreu, Castilho, Castro Alves, Fagundes Varela, Gonçalves Dias, Gregório de Matos, Guerra Junqueiro, João de Deus, dentre outros. Sobre a seleção dos autores, vejamos o que o prefácio da obra nos esclarece:

O presente volume, e os dois que, em breve, o hão de seguir, completando a série Rangel Pestana, incluem excertos, em prosa e verso, de autores brasileiros e portugueses. A seleção é feita de acordo com o plano sobre que vai o colecionador desdobrando o seu *Curso sistemático da língua materna* (1), e que aí, por si mesmo, se revelará ao leitor. Nos três volumes anteriores, o *principal* fio da compilação foi fornecer base para os exercícios orais de reprodução do lido e ampliação do vocabulário; do presente até ao último, é seu intento, ampliando ainda e sempre o vocabulário, inspirar, pela prática e pelo comércio contínuo com os bons modelos, o gosto literário, nos ensaios de composição sobre diversos gêneros, a que será solicitado o aluno (KÖPKE, 1909, p. 3).

Entre os autores selecionados estão brasileiros e portugueses, cujos textos são considerados bons modelos, capazes de despertar o gosto literário. Podemos citar *A ponta do nariz*, trecho do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, um texto que se não pode ser considerado humorístico, é um exemplar representativo da ironia.

O *Quarto livro de leitura*, da Livraria Salesiana Editora, publicado em 1929, em São Paulo, alterna textos de conteúdo moral com textos de autores consagrados, como Eça de Queiroz e Gonçalves Dias. Dentre eles, encontramos um exemplo de texto humorístico: uma paródia de um conhecido poema, “As pombas” (Raimundo Correia), feita por Corrêa d’Almeida³⁹:

Parodiando “As Pombas”
Lá se vão duas pombas despertadas,
Mais duas e mais duas e dezenas
De pombas vão-se dos pombaes, apenas
Pelo albôr são as trevas dissipadas.

³⁹ Mantivemos a grafia original do texto.

E à tarde, quando as rígidas nortadas
 Sopram, eis que aos pombaes, fartas e plenas,
 Ruflando as azas, sacudindo as pennas,
 Voltam todas em bando ou debandadas.

Tambem do meu bolsículo se escoam
 Tostões, que, dois a dois, rapidos voam,
 Como voam as pombas dos pombaes.

Alígeros metaes o voo soltam;
 Fogem... mas aos pombaes as pombas voltam,
 E elles às minhas mãos não voltam mais.

Se os livros de leitura eram destinados aos alunos das séries iniciais, as antologias eram reservadas aos alunos das séries mais avançadas, como visto anteriormente. Um exemplo de antologia é *Florilégio contemporâneo para uso das escolas secundárias*, integrante da coleção João Köpke (série Rangel Pestana), publicada em 1900 pela livraria e editora Miguel Melillo, de São Paulo. Entre os prosadores, encontramos Antônio de Macedo Costa, Camilo Castelo Branco, José de Alencar, José Bonifácio, Júlio Diniz, João Francisco Lisboa, Latino Coelho, Oliveira Martins, Rebello da Silva, Ramalho Ortigão, Timandro (pseudônimo de F. de S. Torres Homem). Dentre os poetas, Almeida Garret, Alexandre Herculano, Araújo Porto Alegre, Castro Alves, A. F. Castilho, Fagundes Varela, Francisco Otaviano, Gonçalves Dias, Guerra Junqueiro, José Bonifácio, Júlio Diniz, Laurindo Rebello, Mendes Leal, J. M. Macedo, D. J. G Magalhães, Conselheiro Pedro Luiz. Percebe-se a predominância não só de textos de autores consagrados (como os listados anteriormente) como também de textos de caráter instrutivo (como *O cosmos*, *A Espanha*, *Partida de D. João para o Brasil*, dentre outros), de caráter religioso (*A festa de N. Senhora dos Remédios*, *S. Francisco Xavier*, *Christus Rex*), sobre personalidades conhecidas e instituições (*D. Pedro I*, *Vasco da Gama*, *O Padre Antônio Vieira*, *A Companhia de Jesus*, por exemplo).

Algumas antologias começam a apresentar alguns textos de humor, como é o caso de *O vernáculo ou leituras portuguesas instrutivas e morais*, obra de 1929 (Rio de Janeiro: Francisco Alves). Arrola textos de teor religioso e moral, mas também traz para o leitor textos como *Mexericos* (p. 269-270), *Boa resposta* (p. 270), *Engraçados* (p. 279), *Simplicidade de Germano* (de Garcia Redondo, p. 287), *Epigrama a um avarento* (de Francisco Manuel, p. 198) e *Quem porfia mata caça* (p. 297).

Por volta do início do Século XX, Olavo Bilac e Manuel Bomfim compuseram uma obra, o *Livro de leitura para o curso complementar das escolas primárias* (Rio de Janeiro: Francisco Alves, 190-) que, segundo os autores, se distancia dos livros de leitura (apesar de se chamar assim) e das antologias (ou seletas):

Explicação

Seguimos neste livro a mesma ordem de assuntos que a do livro de composição, isto é: apresentamos trechos escolhidos, contendo *enumerações, exposições, narrações, descrições, cartas, contos*, etc.

Dest'arte nos afastamos, ao mesmo tempo, dos tipos usuais dos livros de leitura e do comum das *seletas*.

Isto ocorre, não porque fosse nosso empenho fazer *cousa nova*; mas porque dentro do plano geral, traçado por esta série de livros que vamos organizando, outros não podiam ser o arranjo e o caráter da presente publicação. Segundo este nosso plano, a este livro cabe o papel de verdadeiro modelo de linguagem escrita, de linguagem usual, corrente, moderna.

Para isso era preciso que eles se afastassem de uns e de outros.

Geralmente, os *livros de leitura* não passam de compilações de conhecimentos úteis, de *lições de cousas* e de regras de moral. São um repositório, um indicador dos assuntos que a criança deve aprender na escola e que o professor precisa ensinar.

E assim deve ser, — para os cursos elementar e médio. Aí, esse livro resume todos os outros: é o livro único. Nos tempos atuais, nenhum professor, digno desse nome, põe nas mãos de um aluno de qualquer desses cursos um compêndio de história, uma aritmética, uma geografia, etc.

Ensina as cousas, mas ensina-as incidentalmente a propósito de leitura. (...)

Convimos que nos cursos elementar e médio é improdutivo e pernicioso o uso de outros livros que não os *de leitura*. Convimos, e pugnamos para que seja essa a orientação geral; mas não entendemos esse modo de ver até a última divisão. Ainda uma vez o dizemos: é indispensável habituar o aluno à prática do estudo nos textos especiais. Sem isto, a escola terá feito tudo, menos o que é de seu estrito dever, isto é, *ensinar a estudar*.

Isso entendido, não há razão para que o livro de leitura do curso complementar continue a ser uma simples compilação de conhecimentos úteis, banal e incolor quanto ao estilo.

Observe-se que a preocupação com a escolha do texto e com a leitura não é novidade, pois já havia esse cuidado por parte de muitos autores da época. É por meio da leitura que os alunos terão acesso aos bons modelos de escritura, segundo os autores. Eles ainda reconhecem o humor como elemento integrante do estilo do autor, o que nos autorizaria a constatar (e a análise do índice da obra confirmará) que textos de humor já eram selecionados para integrarem obras didáticas como essa.

A sua leitura, nessas condições, além de não ter utilidade, estaria em inteiro desacordo com as exigências formuladas quanto à prática da língua, e deixaria o aluno inteiramente desapercibido dos bons modelos da linguagem escrita. Os exercícios de composição e de redação não podem ser utilmente desempenhados sem o uso frequente da boa leitura, e só aí é que ela é verdadeiramente útil, porque só aí é que a criança pode ter a noção do estilo, a noção da beleza de forma. É aí que o professor poderá explicar que nem toda gente escreve e se exprime do mesmo feitio; e apresentará os exemplos, e irá salientando o que distingue um escritor de outro; mostrará em que consiste o mérito de cada um; os recursos de que se servem: um, mais rico na adjetivação, outro, mais afeito aos períodos curtos e incisivos, outro, mais amante das locuções adverbiais; assinalará aqui a riqueza de imagem, ali a concisão, acolá a graça ou o *humor*.

Para isto é indispensável que se leiam bons modelos, variados, e, desde que é escusado reduzir o livro de leitura a uma compilação, nós rompemos com a praxe e demos ao nosso esta feição.

E seguem condenando as *seletas* (ou antologias) por serem, a seu ver, um amontoado de trechos de textos:

Mas fomos também obrigados a sair do tipo comum das *seletas*. Estas, como por aí existem, são muito boas e muito úteis, como curiosidades literárias, para quem já tem o espírito suficientemente preparado e esclarecido acerca da técnica da escrita. Para as escolas

primárias, porém, não podem convir.

Que são elas, em suma?

Uma série de trechos de escritores portugueses e nacionais, compreendidos desde o Cancioneiro de D. Diniz até os atuais. Na escolha busca-se, apenas, que sejam suficientemente castos; e, quanto à disposição, obedece-se tão somente à ordem cronológica. Quanto ao mais, um verdadeiro amontoado.

Entre os autores selecionados por eles, estão Machado de Assis, Coelho Neto, o próprio Olavo Bilac, Araripe Júnior, Raul Pompeia, José de Alencar, Arthur Azevedo, Casimiro de Abreu e, entre os estrangeiros, Eça de Queiroz, G. Sand, Schiller, Guy de Maupassant, G. Flaubert, Victor Hugo, Alexandre Herculano, Diderot, Goethe, E. Zola, dentre tantos outros. Os autores também incluem em seu rol alguns textos de humor, como *Plebiscito* (p. 59) e *Um capricho* (p. 186), de Artur Azevedo, e textos que primam pela ironia, como *A ponta do nariz* (p. 236), de Machado de Assis.

Ainda podemos citar a *Antologia brasileira: coletânea em prosa e verso de escritores nacionais*, de E. Werneck, da Livraria Francisco Alves, de 1945. Observando seu índice, encontramos uma seção intitulada *Humorismo*, composta por textos sobre França Jr. e Urbano Duarte (dois comediógrafos), além de dois textos escritos pelos respectivos autores (*Jantares* e *O matuto mineiro*); uma seção intitulada *Teatro*, composta pelas comédias *A família e a festa na roça* (de Martins Pena) e *Como se fazia um deputado* (França Jr.), e outra de sátiras e epigramas (composição poética, breve e satírica, que expressa, de forma incisiva, um pensamento ou um conceito malicioso; sátira — [Houaiss, s.u.]), essa última seção apresentando um total de 11 textos. Comparando-se com a quantidade expressiva de textos de natureza não humorística — *sonetos* (50), *descrições/ narrações* (38), *contos* (8), *sermões* e *discursos* (9), *apólogos/fábulas* (9), dentre outros — percebe-se o pouco destaque dado aos textos de humor à época.

Talvez esse fato se explique pela falta de prestígio que o humor e, conseqüentemente, quem a ele se dedicasse, produzindo textos de natureza humorística, gozava naquele período. O humor nem sempre foi visto como algo que devesse ser tratado seriamente ou que merecesse prestígio, talvez por uma de suas características intrínsecas: o humor provoca o riso. Se algo levava ao riso, não era sério, portanto não merecia atenção a ponto de ser associado ao ensino.

Dos autores Carlos H. da Rocha Lima, Raul Moreira Léllis e Mário Penna da Rocha, *Português no colégio para o 1º ano dos cursos clássico e científico* (São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956) apresenta uma seleção de textos literários, tanto de autores brasileiros como portugueses a partir do Século XVIII. Entre os textos selecionados, destacam-se também os da “época anteclassica”, como a cantiga medieval *Barcarola*. Dentre os autores

brasileiros, podemos citar: Manuel Bandeira, Cassiano Ricardo, Monteiro Lobato, Euclides da Cunha, Olavo Bilac, Graça Aranha, Rui Barbosa, Aluísio Azevedo, Raul Pompeia, Machado de Assis, Castro Alves, José de Alencar, Gonçalves Dias, Tomás A. Gonzaga, e dentre os portugueses, Antônio Boto, Fernando Pessoa, Eugênio de Castro, Antônio Nobre, Eça de Queiroz, Antero de Quental, Camilo Castelo Branco, Rebelo da Silva, Alexandre Herculano e Bocage, não havendo textos de humor entre os selecionados pelos autores.

Passemos a algumas obras dos anos 60. *Manual de português – 3ª e 4ª séries ginasiais*, de Celso Cunha (Rio de Janeiro: Livraria São José, 1964), apresenta extensa lista de autores brasileiros, como José L. do Rego, Érico Veríssimo, Castro Alves, Jorge Amado, Raul Bopp, Graciliano Ramos, Mário Palmério, Guimarães Rosa, Augusto dos Anjos, Gonçalves Dias, Machado de Assis, Rubem Braga, Lima Barreto, Carlos Drummond de Andrade, Olavo Bilac, Rachel de Queiroz, e os portugueses Florbela Espanca, Antero de Quental, Fernando Pessoa. Dentre os gêneros arrolados, podemos citar trechos de romances de estilos de época variados, poemas, contos, crônicas. A cada capítulo, o autor sempre apresenta um texto para leitura e outro para recitação, predominando os autores do Século XX; o vocabulário de ambos; noções de gramática; exercícios e, “como ilustração da vida da linguagem, a história de uma frase feita” (p. 5). Nessa obra, tiram-se dos textos apresentados exemplos de palavras e frases para os exercícios de gramática.

Português básico para admissão e curso secundário – gramática, antologia, exercícios, de autoria de Adriano da Gama Kury (Rio de Janeiro: Agir, 1961), apresenta estrutura diferente da encontrada na obra de Celso Cunha: a primeira parte apresenta conteúdos gramaticais e exercícios, enquanto a segunda é a coletânea de textos. Dentre os autores representados, podemos citar Carlos Drummond de Andrade, J. Simões Lopes Neto, Lima Barreto, Monteiro Lobato, Gonçalves Dias, Humberto de Campos, Manuel Antônio de Almeida, José L. do Rego, Graciliano Ramos, Malba Tahan, Artur Azevedo. Dentre os gêneros contemplados na antologia, encontramos: crônica, poema, causo, fábula, narrativa infantil, anedota, lenda, trechos de romance, artigo, letra de música (*Hino Nacional*). Os textos de humor encontrados são três causos (*O espeto* e *A vareta*, de J. Simões Lopes Neto; *Canoa furada*, de Graciliano Ramos) e a anedota *O poliglota*, de Humberto de Campos.

A coleção *Português através de textos*, de Maria da Glória Souza Pinto (Rio de Janeiro: EDILD: 1967), apresenta-nos autores brasileiros como Cecília Meireles, Olavo Bilac, Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis, Rachel de Queiroz, Euclides da Cunha, Bernardo Guimarães, Manuel Antônio de Almeida, Vinícius de Moraes, Monteiro Lobato, Graciliano Ramos, Casimiro de Abreu, Gonçalves Dias, Manuel Bandeira, Malba Tahan,

Lima Barreto, Mário Palmério, Fernando Sabino, Rubem Braga, Cruz e Souza, José de Alencar, J. Simões Lopes Neto, Raul Bopp, Mário de Andrade, João Cabral de Melo Neto, Orígenes Lessa; os portugueses Fernando Pessoa, Almeida Garret, Camões, e o francês Saint-Exupéry. Em sua introdução, fica patente a preocupação com o texto e uma postura comum à época, de não privilegiar a sistematização dos conteúdos gramaticais (apesar de fornecer breve roteiro ou algumas notas sobre o assunto e exercícios de gramática, sempre após o questionário sobre o texto):

Este trabalho é, principalmente, uma seleção de textos sobre os quais o professor trabalhará. Atendendo à moderna orientação do ensino da língua pátria, demos amplo relevo ao estudo do texto, do ponto de vista intrínseco, procurando levar o aluno à interpretação e à apreciação estilística do mesmo. Isto, aliado ao comentário do professor, favorecerá a formação do gosto estético do educando.

Neste livro não se encontrará sistematização dos assuntos de linguagem, procuramos apresentar a matéria sob a forma de exercício, de estudo dirigido ou de comentário sugerido pelo contexto. Algumas vezes apresentamos notas gramaticais, mas tão somente de pontos que nos pareceram indispensáveis. (PINTO, 1967, p. 7)

Dentre os gêneros encontrados, podemos citar: poemas (sonetos, cantiga), crônicas, conto, fábula, trechos de romances românticos, lendas, letra de música (Dorival Caymmi), textos da cultura popular (a que a autora chama de material folclórico), trecho de peça teatral. Como se percebe, a coleção não apresenta os gêneros *notícia*, *anúncio*, *história em quadrinhos*, já comuns à época. Entre os textos de humor encontrados, podemos citar as crônicas *Cena Carioca*, de Carlos Drummond de Andrade; *Plebiscito*, de Arthur Azevedo; *Aula de inglês*, de Rubem Braga. Os livros dessa coleção também não apresentam ilustrações.

Como é possível perceber, os textos de humor foram paulatinamente sendo incorporados aos materiais didáticos. Primeiramente, não dispunham de uma posição de relevo nas antologias, que davam relevo aos textos literários de temática não humorística. Com o surgimento dos livros didáticos e a adoção de uma concepção de língua como instrumento de comunicação, a partir da década de 70, as histórias em quadrinhos e as charges passam a figurar nesses materiais didáticos. É nesse período, portanto, que a linguagem não verbal ganha importância e começa a ser trabalhada nas obras didáticas. Os textos literários perdem a hegemonia, mas ainda ocupam um lugar de destaque nos livros didáticos. É o que podemos comprovar analisando a obra de Leite, Nunes e Erman (São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978), que arrola *cartuns*, *histórias em quadrinhos (tirinhas)*, *anedotas*, dentre outros gêneros textuais, ao lado dos tradicionais textos literários.

A coleção *Comunicação, expressão e cultura brasileira*⁴⁰, de Maria Helena Silveira (Petrópolis: Vozes, 1972), apresenta textos literários (crônicas, contos, poemas — inclusive os concretos) de autores consagrados brasileiros, como Paulo Mendes Campos, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Vinícius de Moraes, Jorge de Lima, Fernando Sabino, Rubem Braga, Rachel de Queiroz, Cecília Meireles, Cassiano Ricardo, e portugueses, tais como Alexandre Herculano, Pero Meogo, D. Dinis, Camões; letras de música (Caetano Veloso), relatório, documentos da comunicação oficial, pinturas, fotografias, histórias em quadrinhos, charges (os seis últimos gêneros são apresentados no último volume da série). Na apresentação do volume 1, a autora esclarece que o livro não fornece ao aluno a norma gramatical vigente nem vocabulário ao final do livro, uma vez que um dos objetivos da educação é ensinar o aluno a estudar, a consultar livros e dicionários. No volume 3, há menção ao trabalho com as funções da linguagem segundo Jakobson. Dentre os textos de humor encontrados, podemos citar as crônicas literárias (*O poder ultrajovem* e *O Assalto*, de Carlos Drummond de Andrade, *Nos alcantilados da vida*, de Stanislaw Ponte Preta), as histórias em quadrinhos (de Maurício de Souza), as charges e cartuns (de autores como Ziraldo, Henfil, Miguel Paiva, Millôr Fernandes). Percebe-se que os textos de autores consagrados da literatura brasileira passam a dividir a cena com os textos de humor, como histórias em quadrinhos, charges e cartuns.

A coleção *Português: treinamento/criatividade* (Belo Horizonte: Vigília, 1973; 1974; 1975), de autoria de Carlos Maciel, Fábio Márcio, José Starling e Milton do Nascimento, é outra obra dos anos 1970 influenciada pela Teoria da Comunicação (encontramos menção aos elementos da comunicação e às funções da linguagem, por exemplo), prática corrente nesse período. Outra característica que se destaca é a quantidade expressiva de exercícios estruturais, que, de acordo com os autores, levariam os alunos a fixarem mecanismos que produzissem estruturas morfossintáticas respeitadas pelas pessoas escolarizadas (Manual do Professor, p. 32). Ainda segundo eles, esses exercícios teriam uma outra finalidade: servir como atividades de sistematização gramatical, como treinamento sistemático, justificando, a nosso ver, o título da obra. Esses exercícios estruturais diminuiriam ao longo das séries, predominando, portanto, nos volumes iniciais. No tocante à seleção textual, são apresentados

⁴⁰ Ao analisarmos outra obra de Maria Helena Silveira, *Português para o ginásio 1*, publicada em 1970 (portanto, anterior à Lei 5692/71, que instituiu a disciplina *Comunicação e Expressão*), percebemos que a apresentação do livro, as ilustrações e os textos selecionados são os mesmos do volume *Comunicação, expressão e cultura brasileira 1*, de 1972. Ocorreu, por conseguinte, a adequação do título da obra às exigências governamentais e à transição da nomenclatura. Em ambas as obras (seja na orelha do livro, seja em sua contracapa), a autora esclarece a opção por deixar “a gramática” em segundo plano, seguindo o espírito moderno (“a cansativa exposição de regras que, apresentadas fora do contexto das grandes páginas dos autores, não fazem senão sobrecarregar inutilmente a cabeça do estudante”). Segundo a autora, o ponto forte do livro são os textos de autores contemporâneos, cuja análise realizada pelo aluno deveria ser global, e não apenas gramatical.

textos literários (como crônicas, contos, poemas, incluindo os concretos, peças teatrais, trechos de romances e novelas, fábulas, desafio), de autores como Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes, Catulo da Paixão Cearense, Rubem Braga, Millôr Fernandes, Rachel de Queiroz, Olavo Bilac, Cecília Meireles, Monteiro Lobato, Stanislaw Ponte Preta, Maria Clara Machado, Jorge de Lima, Orígenes Lessa, Cassiano Ricardo, Raul Pompeia, Mário Palmério, Ariano Suassuna, Carlos Drummond de Andrade, Guimarães Rosa, José Cândido de Carvalho, Chico Anísio, dentre outros; textos bíblicos; letras de música (da autoria de Tom Jobim, Vinícius de Moraes, Chico Buarque, Adoniran Barbosa); textos didáticos (texto explicando a diferença entre sentido referencial e sentido afetivo, denotação e conotação; metonímia e sinédoque); verbete enciclopédico; cartas; notícias; anúncios e histórias em quadrinhos. Observamos também que alguns textos não são apresentados no livro do aluno, pois o professor os leria em voz alta para, em seguida, o aluno responder perguntas sobre o texto lido. Dentre os textos de humor, podemos citar duas fábulas de Millôr Fernandes, do livro *Fábulas Fabulosas*; crônicas (*Biografia de Rosamundo*, de Stanislaw Ponte Preta; *Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim*, de Rubem Braga); peça teatral *O santo e a porca*, Ariano Suassuna; história em quadrinhos *Essa eu não entendi*, de Máius; e poema *O pato*, de Vinícius de Moraes.

Outra coleção dos anos 1970 é *Comunicação em língua portuguesa*, de Magda Soares e Adilson Rodrigues (Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975). Analisamos o volume da 8ª série, que reúne quantidade expressiva de textos humorísticos, dentre eles histórias em quadrinhos, tiras e cartuns (de personagens como os da Turma da Mônica, da Turma do Pererê, Mafalda e Snoopy; de cartunistas como Ziraldo, Jaguar, Caulos, Nilson, Millôr Fernandes, Sempé, Claudius); crônicas (de Fernando Sabino e de Carlos Drummond de Andrade) e poema-colagem (“Poeminha preocupado na sociedade de consumo”, de Millôr Fernandes).

Nas orientações aos professores (p. 121), há a indicação de que a concepção de língua adotada na obra é a de instrumento de comunicação (como percebemos em muitas das obras da mesma década). Informam-se ao professor também as várias linguagens que serão estudadas: a palavra, o desenho, o símbolo, a expressão facial, a mímica. A inclusão de textos de linguagem não verbal ou mista representa uma inovação em relação às obras de décadas anteriores.

É feita ainda menção aos textos humorísticos:

O aluno entra em contato com a Cultura Brasileira em textos:
literários
em prosa
em verso
jornalísticos
humorísticos (...) (p. 121)

A autora afirma que aquela coleção de livros didáticos de português era uma coleção de livros de comunicação, e “o professor de Português é, antes de tudo, um PROFESSOR DE COMUNICAÇÃO” (p. 121-122), o que exemplifica, como dissemos anteriormente, uma postura comum entre os autores de livros didáticos da época.

As histórias em quadrinhos são mencionadas ao afirmar que haverá a incorporação da multiplicidade de meios de comunicação: o rádio, a televisão, o jornal, a revista, o cinema, a música, a publicidade e a história em quadrinhos (p. 129).

Uma vez implantado o ensino baseado nos gêneros textuais, os mais variados gêneros de humor passam a integrar os livros didáticos. Na realidade, a seleção textual começa a ser ampliada na década de 1970, quando os livros didáticos começam a incorporar histórias em quadrinhos, charges, cartuns, anedotas. Nos anos 90, essa seleção continua se espalhando, o que se altera é a abordagem dada aos textos, que passam a suscitar um trabalho sobre as características do gênero e da situação comunicativa. Os textos literários continuam a desfrutar de um lugar de destaque na seleção textual, dividindo agora a cena com textos de outra natureza.

A coleção *Português através de textos*, de Magda Soares (São Paulo: Moderna, 1998), reúne, dentre os gêneros de humor, tiras (da personagem Mafalda) e histórias em quadrinhos (das personagens Mônica, Bidu e Tina, de Maurício de Souza). As questões sobre a tira de Mafalda (p. 23) são sobre o assunto estudado (diferenças entre a língua oral e a escrita, uso dos dêiticos na língua oral). Na história em quadrinhos da personagem Mônica (p. 83), é explorada a polissemia de um termo (não abordando o humor verbal); a história em quadrinhos da personagem Tina (p. 125) é usada como ponto de partida para a produção textual. Em um dos capítulos, estuda-se um exemplo de texto que associa a linguagem verbal e a não verbal: as histórias em quadrinhos. Nesse capítulo também são estudadas as onomatopéias. No tocante à seleção de textos, segundo o *Manual do Professor*, ela foi realizada levando-se em consideração os temas de interesse dos alunos e a reflexão e o debate que eles pudessem suscitar e o grau de dificuldade adequado aos alunos. Estabelece-se uma divisão entre textos descritivos e narrativos nos volumes 5 e 6 e textos narrativos e dissertativos nos volumes 7 e 8. Entre os gêneros elencados, aparecem as crônicas, poemas,

trechos de romance, livros de literatura infanto-juvenil, de autores atuais⁴¹ (representantes da “modalidade de expressão escrita atualmente em uso na língua corrente”). Segundo a autora, incluem-se ainda textos que associam a linguagem verbal à não verbal, como histórias em quadrinhos, publicidade e humor. Percebemos que, a essa altura, o texto de humor já havia encontrado seu lugar nos livros didáticos. O que ocorre é que, com a mudança de concepção de língua, não mais considerada apenas um meio de comunicação, mas de interação, a escolha dos textos torna-se cada vez mais variada, privilegiando tanto os literários como os da esfera cotidiana.

Caso analisemos um livro didático editado recentemente, veremos como a seleção textual é bastante rica, variada, diversificada, explorando as características dos gêneros em questão. Entre os textos selecionados, encontraremos os gêneros humorísticos figurando nos livros didáticos (*charges, cartuns, histórias em quadrinhos, piadas*, entre outros) e até capítulos inteiros dedicados ao tema (cf. DELMANTO; CASTRO, 2009, p. 8-33). No capítulo intitulado “Quem ri por último” (remetendo intertextualmente ao provérbio “Quem ri por último, ri melhor” — cf. DELMANTO; CASTRO, 2009, p. 8-33), são arrolados os mais diversos gêneros humorísticos: *peça policial, fábula, poema, narrativa de humor negro, propaganda, cartaz de filme, cartum, história em quadrinhos, anedotas*, dentre outros.

Em resumo, a inclusão dos gêneros de humor nos livros didáticos de língua portuguesa (e, por conseguinte, no ensino de língua materna) se deu de forma gradual. Seria muita pretensão acreditar que somente os livros mais recentes têm abordado o humor (de natureza verbal ou não). Em nossa pesquisa, conseguimos identificar exemplos de textos de humor que já eram indicados como material de leitura nos Programas de Ensino do Colégio Pedro II. Naquele período, os textos de humor a serem trabalhados em sala de aula eram os pertencentes aos gêneros dramático (dentre eles, a comédia) e ao epigramático (o epigrama). Com o decorrer do tempo, ocorre uma mudança dos gêneros selecionados e um progressivo aumento da quantidade de textos incluídos. Não identificamos textos de humor nos livros de leitura, até porque sua função, além servir como material de leitura para os estudantes mais jovens, era instruí-los e incentivar os bons costumes, os valores, a nacionalidade (não havia espaço para o humor em tais obras, até mesmo em decorrência da visão que se tinha do humor à época). No entanto, foi possível encontrar textos de humor ou que primassem pela ironia nas antologias e seletas; esses textos, em sua maioria, narrativos (contos e anedotas); as comédias,

⁴¹ Note-se que a postura adotada pelos autores desse período vai de encontro ao que identificamos em algumas antologias, como a Antologia Nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, muito utilizada desde o final do século XIX até os anos 30 do Século XX, em que havia a preocupação de selecionar apenas textos de autores já falecidos, para evitar melindres (SOARES, 2001, p. 40-42).

as sátiras e os epigramas ainda constavam da seleção textual. Com o advento do livro didático como o conhecemos, novos gêneros de humor (de preferência, narrativos) passam a integrar as obras didáticas: são as crônicas, tiras, histórias em quadrinhos, charges, cartuns e anedotas. Nota-se também, devido ao incremento dos recursos tipográficos, o aumento dos gêneros que mesclam as linguagens verbal e não verbal, que aliam a palavra ao desenho (caso das tiras, histórias em quadrinhos, charges e cartuns). Empregar textos de humor, como vimos, não é novidade, mas a abordagem do humor verbal não era significativa, como pudemos perceber.

Outro aspecto interessante a destacar é que se faz necessário avaliar as obras didáticas mais antigas sob outra ótica: comumente elas são consideradas atrasadas ou, até mesmo, julgadas pelos parâmetros atuais, quando deveriam ser avaliadas também pelos padrões da época em que foram publicadas. Não se deve avaliar seus autores e suas escolhas por nossos padrões atuais, mas pelo que era consenso na época em que foram publicadas. Dessa forma, podemos considerar que muitas delas já incorporavam inovações à sua constituição, como a inclusão de textos de humor e a seleção textual variada.

Esperamos ter demonstrado como a presença dos gêneros textuais de humor nos livros didáticos foi progressivamente aumentando e se consolidando, o que corrobora sua importância como objeto de análise de nossa pesquisa.

5 ANÁLISE DO CÓRPUS

Nosso corpus é constituído por 10 coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), distribuídos pelo programa PNLD 2011. Foram analisadas as seguintes coleções:

- 1) BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina S. *Diálogo: língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2009.
- 2) BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Tudo é linguagem: língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009.
- 3) CAMPOS, Elizabeth; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Sílvia Letícia de. *Viva português: língua portuguesa*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.
- 4) CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 5 ed. São Paulo: Atual, 2009.
- 5) DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. *Português: ideias & linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- 6) FERREIRA, Givan; CORDEIRO, Isabel Cristina; KASTER, Maria Aparecida Almeida; MARQUES, Mary. *Trabalhando com a linguagem*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2009.
- 7) OLIVEIRA, Gabriela Rodella de; RODRIGUES, Flávio Nigro; CAMPOS, João Rocha. *Português: a arte da palavra*. São Paulo: Editora AJS Ltda, 2009.
- 8) SETTE, Maria das Graças; PAULINO, Maria Angela; STARLING, Rozário. *Para ler o mundo: língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2009.
- 9) TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano. *Projeto Radix: português*. São Paulo: Scipione, 2009.
- 10) TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas; ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. *A aventura da linguagem*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

Procuramos analisar como o humor verbal vem sendo trabalhado pelo livro didático de Língua Portuguesa. Como a ocorrência do humor verbal se dá em textos humorísticos (uma

vez que os fenômenos linguísticos somente se materializam em textos), antes porém é necessário que estudemos como os gêneros de humor são tratados no livro didático. Para tal, realizamos um levantamento dos principais gêneros de humor encontrados nessas obras. A seguir, apresentamos alguns exemplos das questões encontradas nos manuais didáticos, em razão de as perguntas serem a materialização da forma como os textos são trabalhados.

5.1 Principais gêneros textuais encontrados

Primeiramente, verificamos os gêneros textuais de humor mais recorrentes nas coleções. É necessário esclarecermos que arrolamos tanto os gêneros estritamente de humor como aqueles que, a princípio, não o são, mas que foram empregados com a finalidade humorística. O resultado desse levantamento pode ser observado nas tabelas a seguir:

Coleção Diálogo: língua portuguesa

Gêneros textuais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
tira	14	11	12	5	42
piada	2	1	0	0	3
anedota	0	1	0	0	1
crônica	1	2	1	1	5
anúncio publicitário	0	0	0	0	0
conto popular	0	0	0	0	0
cartum	1	1	2	3	7
charge	0	1	0	2	3
peça teatral	0	0	0	0	0
trava-língua	0	0	0	0	0
letra de música	0	0	0	0	0
quadrinho ⁴²	0	0	0	0	0
narrativa	0	0	0	0	0
histórias em quadrinhos	0	2	1	0	3
paródia ⁴³	0	0	0	0	0
causo	0	0	1	0	1
poema	0	0	0	0	0
conto	0	0	0	0	0
fábula	0	0	0	0	0
caricatura	0	0	0	0	0
outros ⁴⁴	0	0	0	2	2
Total de gêneros	18	19	17	13	67

Tabela 1 – Fonte: BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina S. *Diálogo: língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2009.

⁴² Consideramos *quadrinho* o gênero textual assim definido pelo autor do livro didático (às vezes o autor classificava uma tira ou HQ assim); os textos não verbais circunscritos a um quadro, de classificação duvidosa ou não informada pelo livro didático, e os quadros retirados de tiras e HQs que serviam de exemplificação ou mote para as questões.

⁴³ A paródia não é um gênero textual, mas a mantivemos na tabela dos gêneros para que fosse possível visualizar sua ocorrência. Na paródia, não é necessário ocorrer a modificação do gênero textual. Portanto, consideramos que o aluno, ao ler ou produzir uma paródia, está interagindo com os variados gêneros também.

⁴⁴ Incluímos nesta categoria os textos de gêneros pouco associados ao humor e, até mesmo, de difícil definição, como frases, frases de caminhão, pensamentos, provérbios, textos que circulam na internet, epitáfios, dentre outros. Outro critério utilizado foi o da baixa frequência com que apareciam nas coleções.

Coleção Tudo é linguagem: língua portuguesa

Gêneros textuais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
tira	12	9	19	18	58
piada	3	0	0	0	3
anedota	0	0	0	0	0
crônica	1	2	3	3	9
anúncio publicitário	2	1	0	0	3
conto popular	0	0	0	0	0
cartum	1	9	3	1	14
charge	3	1	2	1	7
peça teatral	0	0	0	0	0
trava-língua	0	0	0	0	0
letra de música	0	0	0	0	0
quadrinho	12	0	6	9	27
narrativa	0	0	0	0	0
histórias em quadrinhos	2	0	1	1	4
paródia	0	1	2	0	3
causo	1	0	0	0	1
poema	1	5	1	0	7
conto	0	0	1	1	2
fábula	0	0	0	0	0
caricatura	0	0	0	0	0
outros	0	0	0	0	0
Total de gêneros	38	28	38	34	138

Tabela 2 – Fonte: BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Tudo é linguagem: língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009.

Coleção Viva português: língua portuguesa

Gêneros textuais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
tira	17	5	9	8	39
piada	0	0	0	0	0
anedota	12	0	1	0	13
crônica	10	0	0	1	11
anúncio publicitário	0	0	1	0	1
conto popular	0	1	0	0	1
cartum	0	1	0	0	1
charge	0	1	0	0	1
esquete/ peça teatral/roteiro de cinema	1	1	1	0	3
trava-língua	0	0	0	0	0
letra de música	0	0	0	0	0
quadrinho	1	0	2	0	3
narrativa	0	0	0	0	0
histórias em quadrinhos	1	0	0	0	1
paródia	0	1	1	0	2
causo	0	0	0	0	0
poema	0	0	0	0	0
conto	0	2	0	0	2
fábula	1	2	0	0	3
caricatura	0	0	0	0	0
outros	6	0	0	0	6
Total de gêneros	49	14	15	9	87

Tabela 3 – Fonte: CAMPOS, Elizabeth; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Sílvia Letícia de. *Viva português: língua portuguesa*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.

Coleção Português: linguagens

Gêneros textuais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
tira	57	52	29	40	178
piada	5	0	3	1	9
anedota	2	1	6	1	10
crônica	1	1	5	2	9
anúncio publicitário	0	0	0	2	2
conto popular	0	0	0	0	0
cartum	12	6	18	11	47
charge	0	0	0	2	2
peça teatral	0	0	0	0	0
trava-língua	0	0	0	0	0
letra de música	0	0	0	0	0
quadrinho	20	3	1	0	24
narrativa	0	0	1	0	1
histórias em quadrinhos	4	0	0	0	4
paródia	0	0	0	0	0
causo	0	0	0	0	0
poema	0	3	3	1	7
conto	0	0	0	1	1
fábula	0	2	0	0	2
caricatura	0	0	1	0	1
outros	0	5	0	0	5
Total de gêneros	101	73	67	61	302

Tabela 4 – Fonte: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 5 ed. São Paulo: Atual, 2009.

Coleção Português: ideias & linguagens

Gêneros textuais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
tira	27	20	16	14	77
piada	1	1	0	0	2
anedota	0	2	2	0	4
crônica	5	2	3	0	10
anúncio publicitário	0	0	7	6	13
conto popular	0	0	0	0	0
cartum	1	5	12	3	21
charge	3	1	5	1	10
peça teatral	0	0	1	0	1
trava-língua	1	0	0	0	1
letra de música	0	0	0	0	0
quadrinho	11	4	2	0	17
narrativa	2	0	0	1	3
histórias em quadrinhos	8	3	2	1	14
paródia	0	0	0	0	0
causo	0	0	0	0	0
poema	1	0	1	0	2
conto	0	0	1	0	1
fábula	1	0	2	0	3
caricatura	0	0	0	0	0
outros	2	7	15	1	25
Total de gêneros	63	45	69	27	204

Tabela 5 – Fonte: DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. *Português: ideias & linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2009.

Coleção Trabalhando com a linguagem

Gêneros textuais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
tira	10	2	4	1	17
piada	1	1	0	0	2
anedota	0	0	1	0	1
crônica	2	2	2	0	6
anúncio publicitário	0	0	0	0	0
conto popular	0	0	0	0	0
cartum	1	1	3	1	6
charge	0	0	0	0	0
peça teatral	0	0	0	1	1
trava-língua	1	0	0	0	1
letra de música	0	0	0	0	0
quadrinho	2	39	1	1	43
narrativa	0	0	0	0	0
histórias em quadrinhos	0	2	1	3	6
paródia	2	1	0	2	5
causo	0	0	3	0	3
poema	0	0	0	2	2
conto	2	0	0	1	3
fábula	0	0	0	0	0
caricatura	0	0	1	0	1
outros	1	10	0	0	11
Total de gêneros	22	58	16	12	108

Tabela 6 – Fonte: FERREIRA, Givan; CORDEIRO, Isabel Cristina; KASTER, Maria Aparecida Almeida; MARQUES, Mary. *Trabalhando com a linguagem*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2009.

Coleção Português: a arte da palavra

Gêneros textuais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
tira	25	17	15	37	94
piada	0	0	0	0	0
anedota	0	0	0	0	0
crônica	1	0	0	4	5
anúncio publicitário	0	0	2	0	2
conto popular	0	0	0	0	0
cartum	1	0	0	0	1
charge	7	7	8	9	31
peça teatral/roteiro de seriado/ programa humorístico radiofônico	0	2	2	2	6
trava-língua	0	0	0	0	0
letra de música	1	1	0	0	2
quadrinho	26	15	13	17	71
narrativa	0	0	0	0	0
histórias em quadrinhos	5	0	2	6	13
paródia	1	1	0	0	2
causo	0	0	0	0	0
poema	0	0	0	0	0
conto	0	0	0	1	1
fábula	1	0	0	0	1
caricatura	0	6	0	0	6
outros	0	1	0	0	1
Total de gêneros	68	50	42	76	236

Tabela 7 – Fonte: OLIVEIRA, Gabriela Rodella de; RODRIGUES, Flávio Nigro; CAMPOS, João Rocha. *Português: a arte da palavra*. São Paulo: Editora AJS Ltda, 2009.

Coleção Para ler o mundo: língua portuguesa

Gêneros textuais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
tira	2	10	6	9	27
piada	0	0	0	0	0
anedota	0	1	0	0	1
crônica	0	1	0	1	2
anúncio publicitário	0	0	0	0	0
conto popular	0	0	0	0	0
cartum	0	0	7	1	8
charge	0	0	0	0	0
peça teatral	0	0	0	0	0
trava-língua	0	0	0	0	0
letra de música	0	0	0	1	1
quadrinho	8	4	1	5	18
narrativa	0	0	0	0	0
histórias em quadrinhos	2	0	4	0	6
paródia	0	1	0	1	2
causo	0	0	0	0	0
poema	0	0	0	0	0
conto	0	0	0	0	0
fábula	0	0	0	0	0
caricatura	0	0	0	0	0
outros	0	0	0	0	0
Total de gêneros	12	17	18	18	65

Tabela 8 – Fonte: SETTE, Maria das Graças; PAULINO, Maria Angela; STARLING, Rozário. *Para ler o mundo: língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2009.

Coleção *Projeto Radix: português*

Gêneros textuais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
tira	14	24	12	3	53
piada	3	0	0	0	3
anedota	1	1	0	0	2
crônica	3	6	2	0	11
anúncio publicitário	1	0	0	0	1
conto popular	1	0	0	0	1
cartum	1	1	0	1	3
charge	0	0	1	2	3
peça teatral	0	1	0	0	1
trava-língua	0	1	0	0	1
letra de música	0	1	1	0	2
quadrinho	0	4	1	1	6
narrativa	1	0	1	0	2
histórias em quadrinhos	0	0	1	1	2
paródia	0	0	1	0	1
causo	0	0	0	0	0
poema	1	0	0	0	1
conto	0	1	0	0	1
fábula	0	0	0	0	0
caricatura	0	1	0	0	1
outros	0	1	0	0	1
Total de gêneros	26	42	20	8	96

Tabela 9 – Fonte: TERRA, Ernani; CAVALLETE, Flórida Toscano. *Projeto Radix: português*. São Paulo: Scipione, 2009.

Coleção *A aventura da linguagem*

Gêneros textuais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
tira	3	1	4	0	8
piada	0	0	1	0	1
anedota	1	0	0	0	1
crônica	2	0	5	0	7
anúncio publicitário	0	0	0	0	0
conto popular	0	0	0	0	0
cartum	0	0	0	0	0
charge	1	0	1	4	6
peça teatral	0	0	2	0	2
trava-língua	0	0	0	0	0
letra de música	0	0	0	0	0
quadrinho	4	1	3	0	8
narrativa	0	0	0	0	0
histórias em quadrinhos	2	1	2	0	5
paródia	0	0	0	0	0
causo	0	1	0	0	1
poema	0	0	0	0	0
conto	0	0	0	1	1
fabula	0	0	0	0	0
caricatura	0	0	1	0	1
outros	0	6	0	0	6
Total de gêneros	13	10	19	5	47

Tabela 10 – Fonte: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas; ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. *A aventura da linguagem*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

Analisando as tabelas apresentadas anteriormente, podemos produzir algumas conclusões sobre a presença dos gêneros de humor nos livros didáticos. A primeira e a que mais se destaca é o *predomínio das tiras sobre os outros gêneros textuais de humor*. A preferência dos autores pelas tiras talvez se justifique porque elas despertam o interesse tanto dos alunos mais jovens quanto dos mais velhos (ao contrário da charge e do cartum, que exigem mais maturidade por parte do leitor). Outra razão que talvez justifique a sua preferência é o pouco espaço que ocupam, sendo ideal para as questões cujo pretexto é abordar a gramática. Utilizar uma crônica extensa, por exemplo, mostra-se pouco produtivo se o objetivo for a formulação de uma ou duas questões que enfoquem o conhecimento

gramatical. Outra razão que podemos aventar é que a tira é de fácil entendimento, sendo um texto do cotidiano, que circula em jornais. É interessante notar que, mesmo no livro com o menor número de textos de humor, a tira é o gênero que nele predomina.

Observamos que as tiras são usadas em todos os anos do Ensino Fundamental; por outro lado, os cartuns e as charges são mais encontrados nos volumes dos anos finais, enquanto as histórias em quadrinhos predominam quantitativamente nos dos anos iniciais. Talvez esse fato ocorra em virtude de charges e cartuns serem mais adequados aos estudantes mais velhos e com maior conhecimento de mundo. Por outro lado, as histórias em quadrinhos despertariam maior interesse dos alunos mais novos. Identificamos outro dado relevante: a piada⁴⁵ não se constitui em uma preferência, como poder-se-ia esperar, por sua extensão reduzida e pelo interesse que desperta, e é muito mais encontrada nos livros dos anos iniciais. Identificamos também, em relação às piadas e a outros gêneros de humor, a seleção de textos que não fossem “politicamente incorretos”, o que demonstra preocupação em adequar o humor ao ensino e à faixa etária dos alunos. No entanto, piadas sobre tipos característicos, como o caipira, e sua variedade linguística (que, por vezes, pode ser alvo de preconceito linguístico), não deixaram de ser empregadas.

Também foi possível percebermos que *não há muita diferença, no tocante à seleção dos gêneros textuais que se fazia nos anos 1970 e a que se opera hoje*. O uso de textos de humor nos livros contemporâneos não é uma novidade; ao contrário, já aparecia em livros do início do Século XX. O que ocorre é que atualmente a quantidade de gêneros de humor presente nos livros didáticos é muito mais elevada e variada. As obras anteriores aos anos 70 não tinham por foco, como ocorre nos dias atuais, a variedade de gêneros textuais: o que importava era a seleção de textos literários e que fossem de autores consagrados. Mesmo assim, já encontramos em obras esparsas textos com intenção humorística.

No tocante aos gêneros de humor, percebemos que, ao contrário do que acontecia antes dos anos 1970, *atualmente há um predomínio de gêneros que mesclam a linguagem verbal e a não verbal, como é o caso das histórias em quadrinhos, tiras, cartuns, charges*. Se outrora predominava a crônica, atualmente os gêneros que utilizam uma linguagem mista são os que se destacam. Os textos mais extensos, como as crônicas, são mais empregados nas atividades de leitura e interpretação de texto. Em comparação às tiras, as crônicas e contos são empregados em quantidade bastante reduzida.

⁴⁵ Fizemos a distinção entre piada e anedota, procurando seguir a classificação que os próprios autores dos livros didáticos utilizaram.

Outro fato a ser destacado foi *a variedade de gêneros encontrados, o que, como já afirmamos anteriormente, contrasta com as obras de outras épocas*. Possenti (2010, p. 175) nos permite identificar o alcance dos gêneros de humor neste excerto:

O humor, como a literatura, é um campo em que se praticam gêneros numerosos, da comédia à charge, passando pelas “crônicas” e narrativas, histórias em quadrinhos, tiras, pelas piadas e pela exploração humorística de numerosos outros tipos de textos (provérbios alterados, pseudoaforismos), “comédias em pé”, programas de rádio e de televisão... Além de os gêneros humorísticos serem muito numerosos, pode haver manifestações humorísticas no interior de todos os tipos de texto (dos tratados aos ensaios, da *Bíblia* aos romances) (POSSENTI, 2010, p. 175).

5.1.1 Capítulos específicos de humor

Capítulos específicos de humor

Coleção	Capítulo específico	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
<i>Diálogo: língua portuguesa</i>	NÃO				
<i>Tudo é linguagem: língua portuguesa</i>	NÃO				
<i>Viva português: língua portuguesa</i>	SIM	X			
<i>Português: linguagens</i>	SIM			X	
<i>Português: ideias & linguagens</i>	SIM			X	
<i>Trabalhando com a linguagem</i>	NÃO		Capítulo sobre HQ		
<i>Português: a arte da palavra</i>	NÃO				Capítulo sobre HQ
<i>Para ler o mundo: língua portuguesa</i>	NÃO				
<i>Projeto Radix: português</i>	NÃO		Volume que mais aborda o humor		
<i>A aventura da linguagem</i>	NÃO				

Tabela 11

No decorrer de nossa pesquisa, deparamo-nos com três situações em relação à presença de capítulos específicos de humor nos livros didáticos: (1) coleções que apresentavam capítulos específicos de humor; (2) coleções que não apresentavam tais capítulos e (3) coleções que apresentavam capítulos específicos sobre um determinado gênero de humor: as *histórias em quadrinhos*, o que as definiriam como um gênero importante no ensino de Língua Portuguesa, a ponto de serem o tema de um capítulo específico.

A coleção *Viva Português: língua portuguesa* (CAMPOS; CARDOSO; ANDRADE, 2009) apresenta uma unidade (*Brincar com palavras*), composta por dois capítulos (p. 11-64), em que se aborda o humor. Os gêneros estudados na unidade são a tira e a anedota. Esse livro possui uma característica interessante: no início de cada capítulo são informados ao aluno os conteúdos que serão trabalhados na unidade; no caso desse capítulo de humor, entre os conteúdos, são citados a construção do duplo sentido como recurso humorístico (o que consideramos uma indicação explícita de que o livro aborda o humor verbal), o gênero tira, a escolha das palavras como meio de tornar o texto mais expressivo e o gênero anedota. No início do capítulo, o aluno pode realizar um teste de QI (*Quociente de Imaginação*) para verificar como andam “sua sensibilidade, seu humor, sua criatividade, seu raciocínio”. A seguir, os gêneros *tira* e *anedota* servem de base para os exercícios (questões de interpretação textual ou sobre o assunto estudado — o processo de comunicação). Nota-se a preocupação em trabalhar o que causa o humor, mostrando ao aluno que ele pode ser gerado pela quebra da expectativa. Antes de solicitar ao aluno a produção textual, a ele são apresentadas as características do gênero *tira*. Outra abordagem interessante que o livro oferece no tocante à produção textual é que o aluno é levado a produzir seu texto começando pelo decalque (em que lhe é solicitado que dê continuação a uma tira, empregando o recurso do duplo sentido — nessa etapa o humor verbal é abordado —, e em seguida que complete os balões de fala de uma tira a partir de instruções dadas pelo livro) até chegar à produção de autoria (quando produzirá sua própria tira). No primeiro capítulo, ainda são trabalhadas a função crítica do humor e a produção de cartazes e de esquetes. O segundo capítulo começa com frases de caminhão sendo apresentadas. A seguir, a crônica *A vontade do falecido* serve para que a escolha lexical seja estudada como um recurso de humor e frases do texto são utilizadas para explicar o conteúdo da unidade (*parágrafo, verbo, frase verbal e frase nominal*). Ainda nesse capítulo, uma tira de Hagar é utilizada para abordar outro assunto (*pessoas verbais*). Ao aluno é proposta a produção de um *limerique* (poema de origem irlandesa que se caracteriza pelo bom humor e pelo *nonsense*, pelo absurdo). A seguir, o gênero *anedota* é abordado por meio de questões de interpretação, servindo também para a explicação dos outros assuntos do

capítulo (*discurso direto, frase verbal e frase nominal, modos verbais, pontuação, locução verbal*). Primeiramente, as características do gênero *anedota* são abordadas para, em seguida, a produção textual ser encaminhada, partindo do decalque, passando pela transcrição (do oral para o escrito), reprodução (a escolha do vocabulário) até chegar à produção de autoria. A seguir, mais um texto de Stanislaw Ponte Preta é apresentado ao aluno (*Diálogo de festas*) e, encerrando o capítulo, são sugeridos *sites* e livros de tiras e de anedotas. Ainda os recursos que provocam o humor são trabalhados no capítulo 2 da unidade 2, em que a crônica é o gênero abordado.

A coleção *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009) apresenta uma unidade (*Humor: entre o riso e a crítica*), composta por três capítulos (p.10-69), dedicada ao humor. Logo no início da unidade são sugeridos livros, vídeos e *sites* sobre humor. O primeiro capítulo é iniciado pela crônica de Luís Fernando Veríssimo (*Povo*) a que se seguem questões de compreensão e interpretação. Um cartum de Quino também é reproduzido para discutir, por meio das perguntas, a função crítica do humor. Tiras e uma anedota são empregadas para exemplificar o assunto estudado e servir de base para as questões (de compreensão e de interpretação ou sobre conteúdo gramatical estudado). No segundo capítulo da unidade, é trabalhado, por meio de questões, outro cartum de Quino. Novamente questões (de interpretação e de conteúdo gramatical) são formuladas a partir de tiras e cartuns. No terceiro capítulo, questões servem para analisar a crônica *Vida de acompanhante*. A caricatura também é um assunto estudado nesse capítulo. Identificamos que, nessa obra didática, tiras servem para exemplificar ou servir de mote para exercícios de interpretação ou sobre o conteúdo estudado.

A coleção *Português: ideias & linguagens* apresenta um capítulo destinado a tratar do humor (DELMANTO; CASTRO, 2009, p.8-33). Na introdução da unidade, são apresentados dois cartazes do Salão Internacional de Humor de Piracicaba e três definições de humor. A seguir são feitas perguntas que buscam trabalhar as definições de humor anteriormente listadas, a intertextualidade presente no título da unidade (*Quem ri por último...*), os gêneros humorísticos que o aluno conhece e o efeito surpresa presente nas anedotas. Os dois textos trabalhados na unidade são uma peça teatral (*Duplo assalto*, de Max Nunes) e uma fábula (*A fábula do leão e dos bêbados*, de Lourenço Diaféria). Questões sobre os dois textos são propostas. Na seção de produção de texto, são exemplificados os vários gêneros textuais “que se valem do humor” (poema, narrativa de humor negro, propaganda, cartum, história em quadrinhos, tira, anedotas, flagrante do cotidiano e epitáfio). Também é solicitado ao aluno que identifique os recursos utilizados para provocar o riso. Ao aluno é proposta a produção de

tiras, charges e peças teatrais. Na seção dedicada ao estudo da língua, são utilizados alguns textos de humor como “Anúncio desclassificado”, de Jô Soares, algumas definições do *Dicionário*, de Millôr Fernandes, e uma tira do Recruta Zero, utilizadas como pretexto para abordar o conteúdo gramatical (*termos da oração: sujeito e predicado*). Ao final da unidade, é apresentado um texto sobre humor, intitulado “A gargalhada vem do ridículo”, de Mário Viana. Ao final do capítulo, são sugeridos ao aluno livros cuja temática é o humor.

Apesar de não oferecerem capítulos específicos de humor, algumas coleções apresentaram capítulos sobre histórias em quadrinhos. A coleção *Trabalhando com a linguagem* (FERREIRA *et alli*, 2009) aborda mais o humor no volume do 7º ano, mas não apresenta, como alertamos, um capítulo específico sobre o assunto. O capítulo que a coleção em questão apresenta é o de história em quadrinhos (p. 67-86).

A coleção *Português: a arte da palavra* (OLIVEIRA *et alii*, 2009) apresenta um capítulo sobre histórias em quadrinhos no volume do 9º ano (p. 12-43) e informações sobre o humor na publicidade (volume do 8º ano, p. 237).

O volume do 7º ano da coleção *Radix* (TERRA; CAVALLETE, 2009), apesar de não possuir um capítulo específico sobre humor, é o que mais o aborda, com pesquisas (sobre Aparício Torelly, o Barão de Itararé, e Stanislaw Ponte Preta) e produção de texto sobre o assunto (história em quadrinhos), além de tratar do trocadilho como recurso de humor.

Nota-se também que os capítulos dedicados ao humor ou a temas a ele relacionados são mais frequentes a partir do 7º ano, o que nos permite identificar uma preocupação dos autores de livros didáticos em abordar o humor nas faixas etárias mais avançadas.

5.2 Questões formuladas pelos autores

Apresentamos, a seguir, alguns exemplos de questões, formuladas pelos autores dos livros didáticos, e do emprego pedagógico do texto humorístico encontrado nas obras examinadas. Não faremos uma apresentação exaustiva, uma vez que o nosso intuito é fornecer exemplos do que foi encontrado nos livros analisados, indicando como foi nosso critério de seleção. A análise das questões fornece boas pistas sobre como o texto de humor é abordado nessas obras didáticas. Arrolamos questões em que o texto de humor é empregado como pretexto para se aferir algum conhecimento de ordem gramatical ou lhe serve de exemplo, em que o humor verbal é explorado, dentre outras abordagens.

5.2.1 O texto de humor como pretexto

Durante a análise do corpus, foi possível perceber que a prática de empregar o texto como pretexto para o ensino de gramática não foi totalmente abandonada pelos autores contemporâneos de livros didáticos. Apesar do que é dito no *Manual do Professor* (vamos denominar assim o material disponível para consulta do professor e que recebe outras denominações, como *Assessoria Pedagógica*, por exemplo) sobre a coleção estar em consonância com os PCN no tocante a uma abordagem contextualizada dos conteúdos linguísticos, não é raro encontrarmos questões que se limitam apenas a cobrar dos alunos um conhecimento de ordem gramatical ou nomenclatural, geralmente em frases soltas, descontextualizadas, retiradas dos textos de humor, por exemplo.

É o que ocorre no exemplo a seguir, em que o único intuito das questões apresentadas aos alunos é verificar seu conhecimento sobre verbos. Nada sobre o gênero textual (suas características, por exemplo) ou sobre a narrativa em si é aproveitado na formulação das questões. Muito menos levar o aluno a refletir o que nos faz considerar tais textos engraçados (no primeiro caso, um relacionamento amoroso insólito; no segundo, o contraste causado pelo fato de a personagem considerar positivo o que normalmente não é encarado assim) foi abordado.

7 • Leia estas tirinhas:



Níquel Náusea, de Fernando Gonsalez. *Tédio no chiqueiro*. São Paulo: Devir, 2006. p. 48.



Garfield, de Jim Davis. *Garfield em ação*. São Paulo: Salamandra, 1988. v. 8.

- Destaque os verbos da primeira tirinha e informe em que modo eles estão. Justifique sua resposta.
- Reescreva a frase do último quadrinho da tirinha do Garfield, iniciando-a por "Se tudo não...".
- Em que modos verbais ficaram os verbos da frase que você reescreveu?

Figura 62 – Fonte: TERRA; CAVALLETE, 2009, p. 133 – 6º ano

No exemplo colhido a seguir, a tira é pretexto para a formulação de questões sobre a língua e as suas variedades (que vem a ser o assunto estudado na unidade). Novamente, as características do gênero textual (no caso, as histórias em quadrinhos) não são abordadas nem o caráter humorístico do texto (o insólito de um aluno, a personagem Chico Bento, sair da sala de aula para ir a um mercado consultar o dono sobre o valor total da compra de produtos):

5. Observe a tira e, depois, responda ao que se pede.



Compare as falas da professora e as de Chico Bento, um garoto que mora na zona rural.

- Quem usa a variedade padrão? Por quê?
- Quem usa uma variedade não padrão?
- Que marcas dessa variedade você encontra na fala de Chico Bento?
- Depois do que conversamos nesta Unidade, você diria que a professora “fala certo” e o garoto “fala errado”? Justifique.

Figura 63 – Fonte: DELMANTO; CASTRO, 2009, p. 47 – 6º ano

Não apenas tirinhas, mas piadas e anedotas também são gêneros aproveitados nesse tipo de questão:

- 5 Leia a piada:

Sempre o Juquinha

No primeiro dia de aula, a professora explica que vai testar a capacidade de raciocínio das crianças, fazendo-as ligar determinadas características ao animal certo. Chama o Juquinha e começa:

- Quem pia é...
- Pião — diz o garoto terrível.

Com paciência, a professora diz que é o pintinho da galinha que pia.

- Vou lhe dar outra chance: quem ladra é...
- Ladrão!

A professora, irritada, explica que é o cachorro.

— Seu Juquinha, vou lhe dar a última chance: quem muda de cor é...

- E o Juquinha:
- Semáforo!

Almanaque Brasil de Cultura Popular.
São Paulo, ano 2, n. 15, jun. 2000, p. 30.

- Nessa piada, que recurso foi utilizado para introduzir as falas das personagens?
- Em seu caderno, rescreva as partes sublinhadas dando a palavra à professora.

Figura 64 – Fonte: BORGATTO *et alli*, 2009, p. 137 – 6º ano



6. Reconte a anedotinha abaixo, transformando a personagem principal numa garota que só tem uma irmã.

Um menino num programa de TV. Fala o animador:

- Você tem irmãos?
- Tenho um mais novo.
- Ele está na escola?
- Não. Ele está em casa, fingindo de enfermo, para me ver na TV.

(Ziraldo. *Anedotinhas do Bichinho da Maçã*. São Paulo, Melhoramentos, 1993. p. 27.)

Figura 65 – Fonte: DELMANTO; CASTRO, 2009, p. 124 – 6º ano

- 3 ■ Reescreva o texto a seguir em um único parágrafo, utilizando dois-pontos e aspas para indicar o diálogo.

Matemática complicada

O professor de Matemática explica:

– Prestem atenção, crianças! Não se podem subtrair coisas que não sejam do mesmo gênero. Por exemplo: só se tiram duas maçãs de três maçãs; três laranjas de cinco laranjas. Nunca se podem subtrair três maçãs de cinco laranjas!

Quinzinho ficou pensativo, levantou a mão e perguntou:

– O senhor pode me explicar como a minha mãe outro dia tirou dois litros de leite de uma vaca?

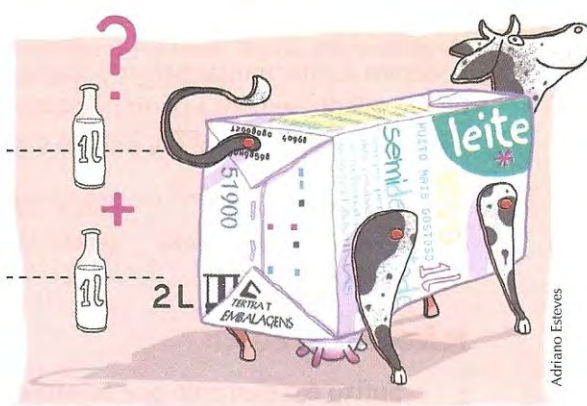


Figura 66 – Fonte: TRAVAGLIA *et alli*, 2009, p. 72 – 6º ano

Destaque-se que nem as características dos gêneros *anedota* e *piada*, nem a causa do humor do texto foram abordadas nos três casos. No primeiro e no terceiro exemplos, os textos foram aproveitados para abordar os diferentes tipos de discurso (direto e indireto) e suas formas de transcrição, enquanto o segundo foi empregado para que o aluno o reescrevesse, realizando a flexão do substantivo, que vem a ser um dos tópicos estudados na unidade didática.

Tomemos mais um exemplo de tirinha sendo empregada como pretexto para explorar um conteúdo de ordem gramatical. Não foram mencionados nem as características do gênero,

nem o que causa a graça da tira (poderia ser abordado o papel do fator surpresa, no caso a conclusão de Eddie Sortudo, para a construção do humor).

6. Leia a tira abaixo e depois responda ao que se pede:



- Que relações expressam as orações que aparecem nas falas do amigo de Hagar?
- Acrescente uma oração coordenada à última fala da tira, incluindo uma conclusão à afirmação feita.

Figura 67 – Fonte: DELMANTO; CASTRO, 2009, p. 30 – 9º ano

Percebemos a presença significativa de questões dessa natureza formuladas sobre tirinhas, como a apresentada a seguir. É relevante destacar que o humor verbal (o trocadilho resultante do duplo sentido da expressão *sujeito oculto*) poderia ter sido abordado neste caso, o que não ocorreu:



Ziraldo. *O Menino Maluquinho*.

- Qual seria o assunto da prova de português do Menino Maluquinho?
- No primeiro quadrinho, temos duas orações. Na oração “Estuda português”, qual é o sujeito? E na oração “que você tem prova amanhã”?

194

Figura 68 – Fonte: FERREIRA *et alli*, 2009, p. 194 – 7º ano

A seguir, reproduzimos mais dois exemplos do emprego das tiras com um único pretexto: a abordagem de um conteúdo gramatical (no primeiro exemplo, a classificação dos tipos de frase; no segundo, a classificação das orações subordinadas substantivas).

3. Leia esta tira, de Laerte:



Na fala de Suriá, de que tipo são as frases que ela emprega?

Figura 69 – Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 16 – 6º ano

4. Leia a tira:



Mauricio de Sousa. *O Estado de S. Paulo*, 21/6/2004.

Muminho brinca com Penadinho no cemitério, mas, ao contrário dele, está bem desanimado. Enquanto brinca, conversa com o leitor e utiliza uma oração subordinada substantiva predicativa para informar a razão dessa tristeza. Identifique essa oração.

5. Assim como Muminho, o menino Calvin também não está feliz:



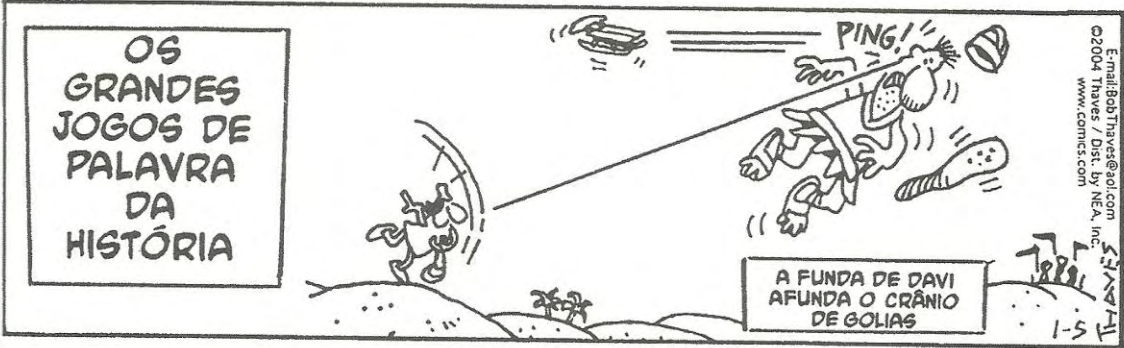
Bill Watterson. *O Estado de S. Paulo*, 27/6/2004.

Por meio de discursos indiretos construídos com orações substantivas, Calvin conta-nos o motivo de sua aflição. Escreva os períodos que contêm esses discursos, divida-os em orações e classifique as substantivas.

Figura 70 – Fonte: CAMPOS *et alli*, 2009, p. 66 – 9º ano

No próximo exemplo, apesar de o humor verbal ser abordado (o jogo de palavras), o intuito, como se vê, é tratar da relação entre fonemas e letras. Em resumo, a maioria dessas questões acaba por ser empregada como pretexto, mesmo abordando o humor ou sua causa:

Leia a tira a seguir:



THAVES, Bob. Frank & Ernest. In: *O Estado de S. Paulo*, 23 dez. 2004.

Davi e Goliath são personagens de uma história contada na Bíblia. Goliath era um gigante invencível que atemorizava as populações da época. Davi, embora pequeno, conseguiu vencer Goliath pela esperteza.

funda: arma de arremesso; atiradeira; estilingue.

Qual é o jogo de palavras que dá graça à tira?

O jogo de palavras foi possível porque as expressões *a funda* e *afunda*, embora tenham sentidos diferentes, ao serem ditas na frase, produzem o mesmo som.

Um dos primeiros passos para se dominar a ortografia e até brincar com ela é compreender os elementos que compõem a palavra: os **sons** e as **letras**.

Unidade suplementar 243

Figura 71 – Fonte: BORGATTO *et alii*, 2009, p. 243 – 6º ano

Acreditamos ser importante refletir sobre essa prática. Em primeiro lugar, porque ela se encontra em dissonância com o que pregam os PCN, a que os livros didáticos buscam obedecer. Em segundo lugar, porque essa prática demonstra uma dificuldade que os autores talvez tenham em trabalhar sempre de forma contextualizada e, ao mesmo tempo, cumprir o propósito de oferecer ao aluno uma quantidade substancial de exercícios sobre os assuntos estudados.

Em algumas situações, embora identificássemos o intuito de abordar o conteúdo gramatical, também era possível reconhecer questões ligadas à causa do humor. Apesar de podermos identificar a preocupação em aferir o conhecimento de conteúdo gramatical na primeira questão, a segunda permite entrever uma proposta de identificar o conteúdo linguístico como a causa do humor verbal:

5 Hagar está contratando novos guerreiros... Observe:



BROWNE, Chris. Hagar. Folha de S.Paulo, 19 jun. 2005, p. E11.

a. Faça um quadro como o modelo a seguir e relacione as qualidades que Hagar quer que seus guerreiros apresentem (quadrinhos 4, 5, 6 e 7). Separe-as em expressões adjetivas e orações adjetivas:

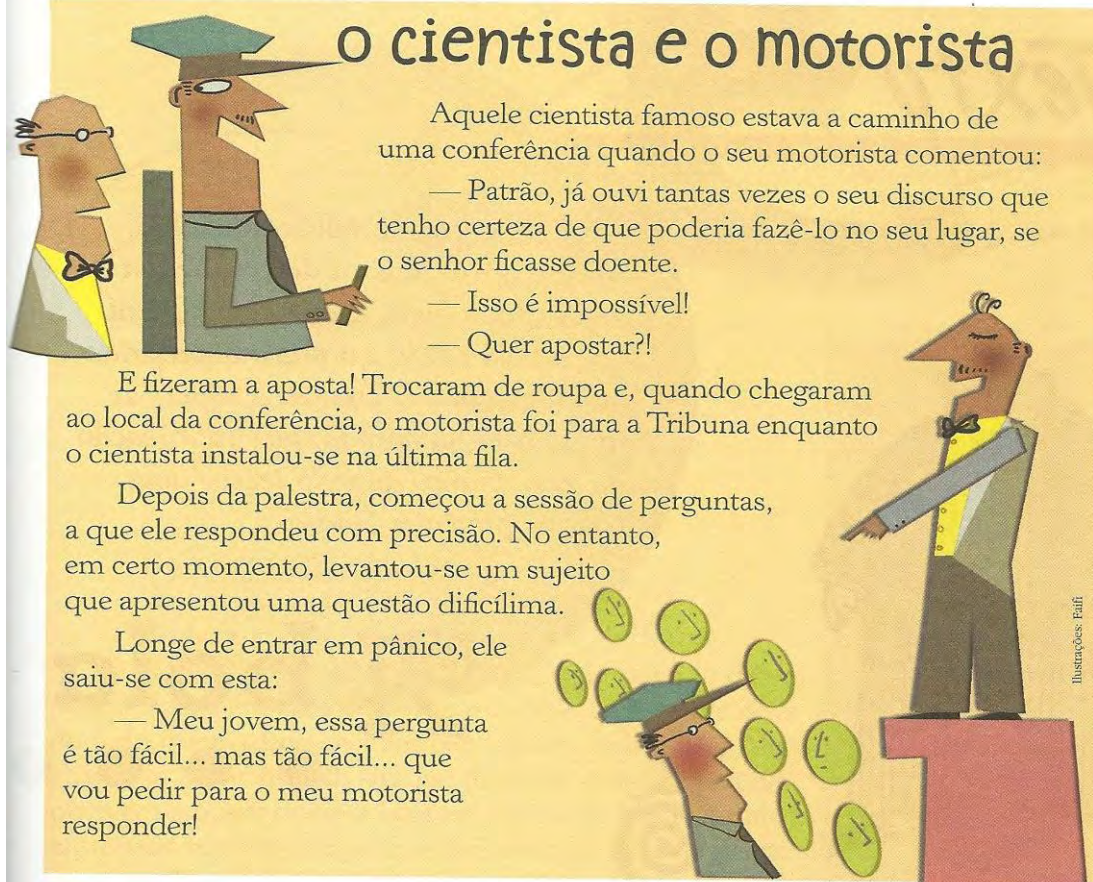
Expressões adjetivas	Orações adjetivas
XX	XX

b. Na história em quadrinhos, que papel essa lista de expressões e orações adjetivas exerce na construção do efeito de humor pretendido?

Figura 72 – Fonte: BORGATTO et alli, 2009, p. 140-141 – 9º ano

Observemos o próximo exemplo. O autor já indica a finalidade do gênero textual *piada*, mas o texto se resume a servir apenas à verificação do conteúdo gramatical. No entanto, a questão *c* faz referência a uma das características do gênero (desfecho da piada):

6. As piadas são textos curtos que têm por finalidade provocar o riso. Leia a piada a seguir.



o cientista e o motorista

Aquele cientista famoso estava a caminho de uma conferência quando o seu motorista comentou:

— Patrão, já ouvi tantas vezes o seu discurso que tenho certeza de que poderia fazê-lo no seu lugar, se o senhor ficasse doente.

— Isso é impossível!

— Quer apostar?!

E fizeram a aposta! Trocaram de roupa e, quando chegaram ao local da conferência, o motorista foi para a Tribuna enquanto o cientista instalou-se na última fila.

Depois da palestra, começou a sessão de perguntas, a que ele respondeu com precisão. No entanto, em certo momento, levantou-se um sujeito que apresentou uma questão difícilima.

Longe de entrar em pânico, ele saiu-se com esta:

— Meu jovem, essa pergunta é tão fácil... mas tão fácil... que vou pedir para o meu motorista responder!

Com base na leitura do texto, responda, em seu caderno.

- a) Quando o motorista diz que poderia fazer o discurso pelo cientista, este reage com a frase: "Isso é impossível!". A que o pronome **isso** se refere?
- b) Que função sintática esse pronome exerce na oração?
- c) Em "Longe de entrar em pânico, ele saiu-se com esta:", o pronome prepara o leitor para a informação seguinte. Que efeito esse pronome produz ao que será dito a seguir?
- d) Se o produtor do texto tivesse empregado o pronome **essa** em vez de **esta**, o seu uso estaria adequado à norma urbana de prestígio?
- e) Na última fala do motorista, ele emprega o pronome **meu** com sentidos diferentes: "meu jovem" e "meu motorista". Que sentido o pronome atribui a cada substantivo que ele acompanha?

Figura 73 – Fonte: BELTRÃO; GORDILHO, 2009, p. 211 – 6º ano

Podemos concluir que os livros didáticos continuam a apresentar questões que versam sobre conteúdos de natureza gramatical, questões essas que, muitas vezes, são as únicas formuladas sobre o texto de humor, ressaltando o intuito característico da abordagem gramatical. Esse procedimento contradiz o que o *Manual do Professor* das obras analisadas

costuma pregar: um ensino contextualizado da língua. Percebe-se que, para alguns autores, a noção de ensino contextualizado é sinônima de explorar, na análise gramatical, palavras, frases e trechos retirados de um texto, mesmo que se ignorem sua condição de gênero textual ou sua situação de uso. Nota-se também a quantidade significativa de tiras e, em segundo lugar, de piadas na formulação dessas questões. Como geralmente são textos de extensão reduzida, prestam-se bem à formulação de questões de cunho gramatical e, às vezes, interpretativo.

5.2.2 A exploração do humor verbal

Também foram encontradas questões que tinham por objetivo abordar o humor verbal, em especial como ele era provocado. Nota-se em muitas questões o intuito de levar o aluno a identificar o que gera o riso, como veremos a seguir. Algumas abordagens são realizadas de maneira mais geral; outras, de maneira mais detalhada, oferecendo mais informações sobre o que provoca a graça do texto.

No exemplo a seguir, a questão nº 5 apresenta essa função. Pergunta-se em que consistiria o humor da tirinha. O humor verbal foi abordado, mais especificamente, a polissemia do verbo *entender*, que permite criar o duplo sentido. Nota-se também a incoerência da questão 3, que se mostra descontextualizada e poderia ter sido melhor formulada:



HAGAR, de Dik Browne. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 24 ago. 2001. p. E9.

Figura 74 – Fonte: TERRA; CAVALLETE, 2009, p. 34 – 6º ano



PARA COMEÇAR

- 1 Você concorda com Hagar quando ele diz que, se as pessoas tentassem entender umas às outras, viveríamos num mundo perfeito?
- 2 E com Eddie Sortudo, que diz que se todas as pessoas falassem norueguês seria mais fácil o entendimento entre elas?
- 3 Como você faria para se comunicar com uma pessoa que fala norueguês, mas não fala português?
- 4 Pessoas que falam a mesma língua sempre conseguem se comunicar?
- 5 Em que consiste o humor dessa tirinha?

Figura 75 – Fonte: TERRA; CAVALLETE, 2009, p. 34 – 6º ano

Entre os mecanismos que provocam o humor verbal, temos o jogo de palavras, que é explorado no exercício a seguir (questões 1a e 2a; nessa última, trabalha-se a intertextualidade também):

Exercícios

1. A seguir você lerá algumas **Previsões de ano-novo**, feitas por Jô Soares, em uma crônica publicada na revista *Veja*:

- O Canal do Panamá passará a transmitir em cores.
- O Brasil exportará sua primeira remessa de poluição para o México.
- Até os Correios começarão a mandar sua correspondência por fax.
- Para desespero dos turistas, no Japão a população continuará insistindo em falar japonês.
- Será conservado um costume paradoxal: o mundo inteiro comemorará o Dia do Trabalho com um feriado.

- a) De onde provém o humor do texto?
- b) Se o título do texto fosse **Temores de início de ano**, como ficariam as frases? Sugestão: Comece com “Temo que...”
- c) Os verbos que, no texto original, estavam no ★ passaram a ser flexionados no ★, no item **b**. Por que isso aconteceu?

2. O texto de Jô Soares termina assim:

“**Tome** uma resolução neste ano-novo: **seja** prático; não **deixe** para amanhã o que você pode não fazer nunca.”

- a) Com que provérbio o humorista brinca?
- b) Qual a mensagem original do provérbio?
- c) Na frase de Jô Soares, qual passa a ser a mensagem transmitida?
- d) Em que **modo** Jô Soares usa os verbos? Por que tal escolha?

Figura 76 – Fonte: DELMANTO; CASTRO, 2009, p. 80 – 7º ano

O próximo exercício, apesar de servir de pretexto para estudar o assunto da unidade (*locuções prepositivas*), também aborda o humor verbal (questão *a*), construído a partir do jogo de palavras entre as duas locuções prepositivas. Note-se que o livro já indica a existência do humor verbal e sua causa (duas locuções prepositivas), restando ao aluno apenas identificá-las no texto. Parece-nos que, camufladamente, persiste a preocupação com os conteúdos de cunho gramatical.

Locuções prepositivas

Chamamos de **locução prepositiva** àquela formada por duas ou mais palavras com valor de preposição: acima de, embaixo de, em frente de, por causa de, atrás de, em cima de...

ATENÇÃO:

As locuções prepositivas sempre terminam com uma preposição.

O senhor Júlio continuava **sob** investigação **por causa do** roubo **do** banco.

preposição

loc. prepositiva

preposição + artigo

Observe:

RECRUTA ZERO/Mort Walker



(© 2009 King Features Syndicate/Intercontinental Press)

O humor da tira acima é provocado por um jogo entre duas locuções prepositivas.

- Que locuções prepositivas permitem esse jogo de palavras?
- O que, na verdade, o sargento queria saber?
- O recruta discorda do sargento. Lendo apenas o primeiro quadrinho, tem-se a impressão de que o recruta afirma o quê?
- A leitura do segundo quadrinho nos mostra que o recruta discorda de outra coisa. De quê?

177

Figura 77 – Fonte: DELMANTO, 2009, p. 177 – 7º ano

O equívoco ou mal-entendido também pode ser provocado por algum elemento de ordem linguística, sendo um dos causadores do humor verbal. Dentre as questões sobre o texto “Assalto”, de Carlos Drummond de Andrade (vide anexo A), encontramos:

7) Em que consiste o caráter cômico do texto?

Resposta do professor: O efeito cômico é resultante de um equívoco, decorrente da atribuição de um significado à palavra **assalto** diverso daquele que foi empregado pela senhora. Professor(a): Trata-se de um recurso cômico bastante utilizado nas comédias: o quioproquó, que consiste na confusão de uma coisa com outra (...).

(TERRA; CAVALLETE, 2009, p. 38 – 6º ano)

Nesse caso, a palavra que causa o mal-entendido funciona como um signo desorientador (SIMÕES, 2004a, p. 20) uma vez que permite uma dupla leitura, uma interpretação ambígua, diga-se de passagem, proposital, intencional.

O mal-entendido também pode ser provocado pelo equívoco de não se fazer a distinção entre *uso* e *menção*, como ocorre na anedota explorada na questão reproduzida a seguir. Os filhos não percebem que o pai simplesmente menciona as palavras *cafona* e *careta*, interpretando-as de outra maneira:

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*?
 - b) Como os filhos entenderam o pedido do pai?

Figura 78 – Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 52 – 6º ano

Na maioria das vezes, o humor verbal não é explicitamente explorado, como ocorre no exemplo reproduzido a seguir. Apesar de ser abordada a polissemia do termo *frutos*, o seu papel na construção do humor da tira não é enfocado:

- 8 • Em muitos casos, a dificuldade na comunicação decorre do fato de o falante empregar uma palavra num sentido e seu interlocutor atribuir a ela um sentido diferente. Observe a tira a seguir e responda: em que sentido Hagar empregou a palavra **frutos**? Que sentido seu interlocutor atribuiu a ela?



Hagar, de Dik Browne. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 4 set. 2006. p. E7.

Figura 79 – Fonte: TERRA; CAVALLETE, 2009, p. 199 – 6º ano

Também foram encontrados exemplos de questões que abordavam recursos geradores do humor verbal mais específicos, como é o caso do bordão e do trocadilho:

- 6 • Há, nessa passagem, um bordão utilizado por Chicó. Qual é ele? Você se lembra de algum personagem de TV que use um bordão? Cite-o.

Bordão

É a palavra ou frase que se repete numa conversa. Pode tornar-se a marca de um personagem ou pode ser usado para provocar riso.

- 7 • Leia as falas a seguir e explique o trocadilho.

“CHICÓ: Mas era vivo quando eu **tive** o bicho.

JOÃO GRILLO: Quando você **teve** o bicho? E foi você quem pariu o cavalo, Chicó?”

Trocadilho

É um jogo de palavras semelhantes (ou iguais) no som, mas com significados diferentes, e que provocam equívocos, confusões, humor.

Figura 80 – Fonte: TERRA; CAVALLETE, 2009, p. 22 – 7º ano

Percebe-se a preocupação, em muitas obras, de garantir ao aluno explicações pormenorizadas sobre o processo de criação do humor, como veremos mais adiante.

Como podemos observar no exemplo apresentado a seguir, o trocadilho ou o jogo de palavras são constantemente explorados nessas questões:

- 5 Explique o trocadilho desenvolvido nesta charge:



Figura 81 – Fonte: BORGATTO *et alli*, 2009, p. 176 – 7º ano

Mostrou-se bastante comum a formulação da pergunta: *Em que consiste o humor do texto (da anedota, da piada etc.)?* e suas variantes (*O que causa o humor do texto? Por que o texto é engraçado?*) como identificamos no exemplo a seguir (questão 1d). Nesse caso, a variação linguística é a responsável pelo humor verbal:

1 • Leia:

O caipira telespectador

O caipira estava tranquilo, deitado na sala, fumando o seu sagrado cigarrinho de palha e assistindo à televisão, quando o seu “cumpadre” passa e acena pela janela:

– Bom dia, Zé... Tudo firme?

Ele vira para o amigo e diz:

– Não, cumpadre... Por enquanto é tudo futebol...

Anedota popular.

- a) Em que sentido o “cumpadre” empregou a palavra **firme**?
- b) Que sentido o caipira atribuiu à palavra **firme**?
- c) Por que o caipira atribuiu à palavra **firme** sentido diverso daquele empregado pelo seu “cumpadre”? Baseando-se exclusivamente no texto, justifique sua resposta.
- d) Em que consiste o humor da anedota?
- e) Nas seguintes frases do texto **Saudosa maloca**, algumas palavras não estão grafadas de acordo com o sistema ortográfico da língua portuguesa. Aponte-as, reescrevendo-as no nível formal.

“é que onde agora está / esse edifício arto, / era uma casa veia, / um palacete assobradado.”

“cada tauba que caía / doía no coração”

“o dono mandô derrubá”

Figura 82 – Fonte: TERRA; CAVALLETE, 2009, p. 214 – 6º ano

Na abordagem do humor verbal, não são explorados apenas os gêneros *tira*, *história em quadrinhos* e *piadas*; *contos* e *crônicas* também são aproveitados. As questões 6 e 8 exploram o humor verbal da crônica *A estranha passageira*, de Stanislaw Ponte Preta (vide anexo):

- 6 • Vimos que uma das características dos textos humorísticos é a confusão de uma coisa com outra, ou seja, um personagem diz algo que é entendido de maneira diferente por outro, gerando uma situação engraçada. Releia algumas falas do texto e comente seu efeito humorístico.

“– Para que esse saquinho aí? – foi a pergunta que fez, num tom de voz que parecia que ela estava no Rio e eu em São Paulo.
– É para a senhora usar em caso de necessidade – respondi baixinho.
[...]
– Uai... as necessidades neste saquinho? No avião não tem banheiro?”

- 7 • Transcreva duas passagens do texto que demonstrem que a mulher falava alto.
8 • Damos o nome de **trocadilho** ao jogo de palavras parecidas no som, mas que têm significado diferente. Copie um trocadilho do texto e explique com que intenção o autor o empregou.

Figura 83 – Fonte: TERRA; CAVALLETE, 2009, p. 177 – 7º ano

Na questão 6, é abordado o fato de a passageira ter atribuído à palavra *necessidade* um sentido diferente do que o passageiro atribuiu. Novamente temos um caso em que uma palavra funciona como signo desorientador, causando a ambiguidade (SIMÕES, 2004a, p. 20). A questão 8 é sobre o trocadilho entre as palavras *azougue* e *açougue*, em virtude de a mulher ser irrequieta e gorda (“cheia de carnes”).

Temos a seguir uma questão que explora o humor verbal vinculado ao emprego dos neologismos. Nota-se a preocupação, nas instruções para o professor, de relacionar o emprego dos neologismos ao humor: “(...) podem-se analisar com os alunos os objetivos do uso dos neologismos (busca de precisão, criatividade quanto à escrita ou sonoridade, humor etc.) (...)” (FERREIRA *et alli*, 2009, p. 164 – 9º ano). O neologismo pode auxiliar na produção do riso devido ao seu caráter inovador, que nos remete ao efeito surpresa como causa do humor.

7. Observe a história em quadrinhos apresentada a seguir.



Charles Schulz. *Snoopy*

- Indique o neologismo contido na tirinha e o(s) sentido(s) assumido(s) por ele no contexto de uso.
- Aponte o objetivo do uso desse neologismo na tirinha.
- Descreva, com a ajuda do dicionário, o processo de formação pelo qual esse neologismo foi criado.

8. Agora, exercite sua criatividade: invente outros neologismos e crie um texto empregando-os. Depois, passe seu texto para um(a) colega de sala desvendar os sentidos que você quis expressar com o uso de neologismos e os processos de formação utilizados.

9. Pesquise em poemas, letras de música, histórias em quadrinhos, anúncios publicitários, crônicas e contos literários, matérias jornalísticas etc. exemplos de neologismos. Traga esses textos para analisar com a turma no dia combinado com o(a) professor(a).

10. Reflita e aponte algumas razões pelas quais falantes e escritores da Língua Portuguesa criam neologismos.

164

Figura 84 – Fonte: FERREIRA *et alli*, 2009, p. 164 – 9º ano

A ambiguidade e o duplo sentido são recursos muito explorados nessas questões, como vemos nas duas questões apresentadas a seguir. No primeiro exemplo, a ambiguidade é apresentada como a causa da graça, restando ao aluno explicá-la. No segundo, percebemos, além das questões de interpretação, uma outra questão voltada para o humor verbal provocado pelo duplo sentido (nº 4):

4 Na tira abaixo a ambiguidade foi empregada para provocar efeito de humor.

TURMA DA MONICA - BIDU/Mauricio de Sousa



SOUSA, Mauricio de. Turma da Mônica. In: O Estado de S. Paulo, 17 nov. 2003. Caderno 2.

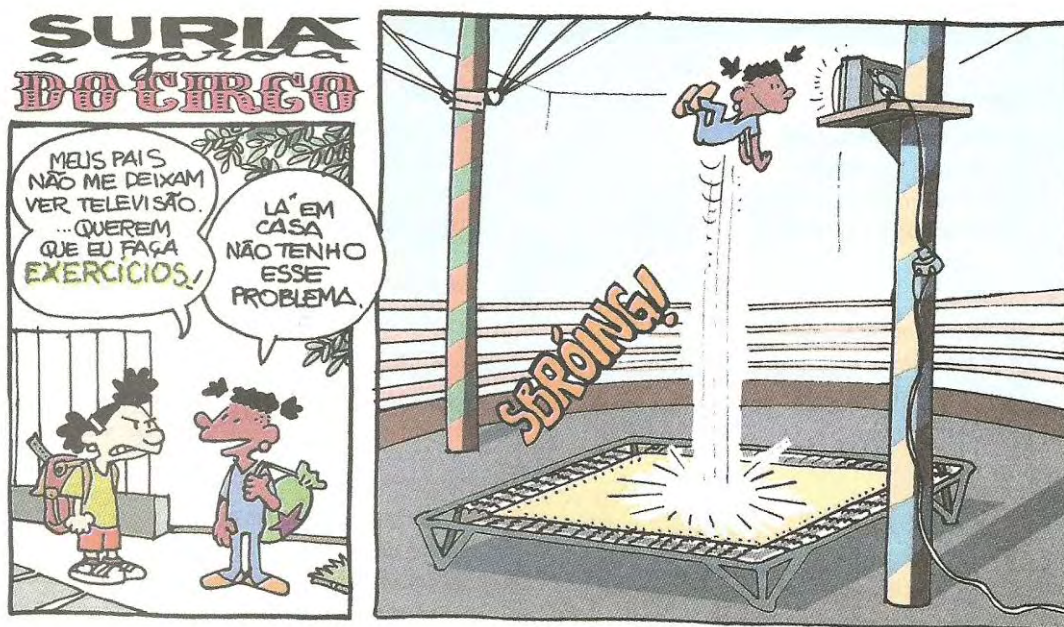
Explique os sentidos da frase "Não vejo a hora!".

Figura 85 – Fonte: BORGATTO *et alli*, 2009, p. 255 – 9º ano

Nessa tira, o humor é provocado pela ambiguidade causada pela possibilidade de se tomar a expressão em seu sentido literal ou em seu sentido figurado. Esse recurso foi um dos citados por Bergson (2001) como um dos que pode causar o humor verbal.

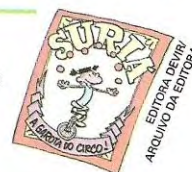
Na tira de Suriá, reproduzida a seguir, o humor verbal é gerado pelo duplo sentido da palavra *exercícios* (*lição de casa* ou *treino físico*).

texto 1



Laerte. *Suriá, a garota do circo!* São Paulo: Devir, 2000.

Laerte Coutinho nasceu em São Paulo, em 1951. Com seu humor que agrada a crianças e adultos, tornou-se um dos mais importantes autores de quadrinhos do Brasil. Colaborou com diversas revistas e jornais; em 1985 começou a publicar seus quadrinhos nas revistas *Chiclete* com *Banana* e *Circo*, onde apareceram pela primeira vez as personagens Piratas do Tietê. Atualmente é colaborador do jornal *Folha de S.Paulo*.



Interpretação escrita



ATENÇÃO!

Nunca escreva no livro. Faça todas as atividades no caderno ou em folhas avulsas, de acordo com a orientação do professor.

- 1 Não são só as palavras que podem ser lidas: podemos ler também as imagens. Assim, observando a forma como as personagens Marion e Suriá foram desenhadas no primeiro quadrinho (as roupas que usam, o que estão carregando), deduzimos o lugar de onde elas estão vindo. Provavelmente, que lugar é esse?
- 2 Por que os pais de Marion não deixam que a menina veja televisão?
- 3 Lendo o que está escrito no alto do primeiro quadrinho e observando o segundo quadrinho, ficamos sabendo que Suriá mora em um circo.
 - a) Os exercícios a que Suriá se refere são do mesmo tipo dos exercícios de que fala Marion? Explique sua resposta.
 - b) Explique por que Suriá pode fazer exercícios vendo televisão sem que seus pais reclamem.

- 4 Nessa tira o autor quebra nossa expectativa. Isto é, no primeiro quadrinho imaginamos que os pais de Suriá permitem que a filha faça os deveres vendo televisão. Mas os pais de Suriá não são diferentes dos de Marion; Suriá é que não interpretou bem o sentido de uma palavra dita pela amiga. Que palavra foi essa?

Para provocar humor, o autor deve conhecer seu leitor, apresentar situações que pertençam a seu cotidiano e trabalhá-las de forma inesperada. Na tira lida, o humor foi provocado pela dupla interpretação de uma palavra, **exercícios**, que para Marion significa “lição de casa” e para Suriá, “treino físico”.

- 5 Leia o box ao lado. O que os leitores da Folhinha têm em comum com as personagens Suriá e Marion?

A personagem Suriá foi criada pelo cartunista Laerte para a Folhinha, um suplemento do jornal *Folha de S. Paulo*.

Esse suplemento, como você pode imaginar pelo nome, é destinado ao público infantil e apresenta reportagens, notícias e quadrinhos que interessam às crianças.



Capa do suplemento Folhinha.

Conhecimentos linguísticos



O processo de comunicação

Na tirinha, Suriá e Marion conversam, trocam ideias. De propósito o autor faz Suriá entender mal uma palavra, para que a história fique engraçada, mas em qualquer processo de comunicação podem ocorrer mal-entendidos. Isso porque a comunicação depende da **interação** entre as pessoas que se comunicam, e nem sempre quem ouve uma palavra ou frase a interpreta da mesma forma que a pessoa que falou.

Quem fala — Marion, no nosso caso — sempre tem uma intenção em relação à pessoa que ouve. Pode ser contar um fato, ou fazer um pedido, ou mostrar um sentimento, ou dar uma ordem, ou fazer uma ameaça... Quem ouve — Suriá, na historinha — entende o que é falado de acordo com o que conhece do assunto, da atenção que está prestando à conversa, etc.

Em alguns casos, a questão sobre a causa do humor era pretexto para a abordagem de algum conteúdo ensinado (nesse caso, as figuras de sintaxe). A questão de cunho gramatical aparece disfarçada, camuflada sobre a questão da causa do humor:

6. O humor da tirinha abaixo baseia-se no uso de uma figura de sintaxe. Identifique-a e explique seu efeito.



Fernando Gonsales/Folhapress

Figura 88 – Fonte: OLIVEIRA *et alli*, 2009, p. 242 – 9º ano

Nem sempre a abordagem do humor verbal se resume às perguntas formuladas sobre um texto. Alguns autores se dedicam a explicá-lo, como ocorre no interessante exemplo que reproduzimos a seguir, em que se estabelece a relação entre humor e o duplo sentido:

Uma palavra, muitos significados

Uma palavra não é a coisa. A palavra é uma *representação* da coisa. É aí que começam algumas das confusões mais frequentes da língua, pois a mesma palavra pode representar mais de uma coisa.

Diversos mal-entendidos são causados pelas palavras **homófonas** (veja mais sobre isso na página 90). “Jardineira”, como vimos, possui diversos significados. “Tênis”, por exemplo, é ao mesmo tempo um jogo e um tipo de calçado.

O humor, as piadas, os trocadilhos, os cartuns se utilizam muito do duplo significado das palavras. Veja abaixo:



JAGUAR. In: *Lugares in-comuns*. Rio de Janeiro: Codecri, 1979.

O cartum acima brinca com dois sentidos da palavra *pintar*, um deles é uma gíria bastante comum. Claro que para entender a piada você precisa saber que Michelângelo foi o famoso pintor da Capela Sistina, no Vaticano, a convite do papa.

Aos diferentes significados para cada palavra que aparecem no dicionário damos o nome de **acepções**. Repare que os dois sentidos utilizados na piada acima são apenas alguns das várias acepções de “*pintar*” no dicionário.

Pintar v.t.d. **1** representar com traços, cores **2** cobrir com tinta **3** dar cores a; colorir **4** p. ext. descrever, retratar int. **5** entregar-se à arte da pintura **6** ser pintor profissional **7** começar a surgir, ger. ao longe **8** B gír. tornar-se visível; aparecer **9** B gír. comparecer, ir a um lugar **10** B gír. acontecer, ocorrer (se ele aparece, pinta confusão) [...].

Adaptado do *Mini Houaiss*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.



1. Quais são as duas acepções do verbo “**pintar**” utilizadas no cartum?

2. Uma das acepções começa com **B gír.** O que significam essas abreviaturas?

3. Em seu caderno, invente quatro frases com acepções diferentes de **pintar**.


Figura 89 – Fonte: OLIVEIRA *et alli*, 2009, p. 88 – 6º ano

Muito interessante é o que encontramos em Campos *et alli* (2009, p. 11): o humor verbal e um de seus recursos são apresentados ao aluno como objetivo da unidade (A

construção do duplo sentido como recurso humorístico; Recursos que produzem humor: ironia, criação e quebra de expectativas, exagero; intertextualidade).

unidade

1



Brincar com palavras

Copie o quadro abaixo no caderno. Por meio dele você vai administrar sua aprendizagem nos dois capítulos desta unidade. Ao terminar cada seção de atividades, reflita sobre o que aprendeu e anote no quadro se os conteúdos ficaram claros ou não. Se perceber que algo não está bem compreendido, recorra ao professor.
Atenção: Esse quadro não vale nota, ele serve para ajudar você!

Código para preenchimento do quadro

- o conteúdo está claro
- ◐ o conteúdo precisa ser revisto
- o conteúdo não está claro: é preciso novas explicações do professor!

	Conteúdos desenvolvidos na unidade	Aprendizagem
CAPÍTULO 1	A construção do duplo sentido como recurso humorístico	MODELO
	O processo de comunicação	
	Linguagens verbal e não verbal	
	Noção de frase	
	x com som /z/; usos de por que , por quê , porque , por causa de ; z em final de palavra	
	Gênero: tira	
A escolha das palavras como meio de tornar o texto mais expressivo		
CAPÍTULO 2	Verbo, locução verbal	
	Tempos verbais: presente, passado, futuro	
	Modo indicativo, modo subjuntivo, modo imperativo	
	Frase verbal e nominal	
	O discurso direto e a pontuação	
	x com som /s/; ch	
Gênero: anedota		

11

Figura 90 – Fonte: CAMPOS *et alli*, 2009, p. 11 – 6º ano

unidade **2**

FREVO, 1961, CÂNDIDO PORTINARI/PAMPULHA IATE CLUBE/PROJETO PORTINARI

Festas

Copie o quadro abaixo no caderno. Por meio dele você vai administrar sua aprendizagem nos dois capítulos desta unidade. Ao terminar cada seção de atividades, reflita sobre o que aprendeu e anote no quadro se os conteúdos ficaram claros ou não. Se perceber que algo não está bem compreendido, recorra ao professor.
Atenção: Esse quadro não vale nota, ele serve para ajudar você!

Código para preenchimento do quadro

- o conteúdo está claro
- ◐ o conteúdo precisa ser revisto
- o conteúdo não está claro: é preciso novas explicações do professor!

	Conteúdos desenvolvidos na unidade	Aprendizagem
CAPÍTULO 1	Organização da reportagem: identificação do assunto	MODELO
	Verbo: presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito do indicativo; substantivo comum, próprio, coletivo, concreto e abstrato; artigo definido e indefinido	
	Os finais -am (verbo no presente), -ão (verbo no futuro) e -u (verbo no pretérito perfeito)	
Gênero: reportagem		
CAPÍTULO 2	Recursos que produzem humor: ironia, criação e quebra de expectativa, exagero; intertextualidade	
	Verbo: futuro do presente do indicativo; verbos ter e haver ; preposição; adjetivo e locução adjetiva; posição do adjetivo na frase; sujeito e predicado	
	Classificação das palavras quanto ao número de sílabas; monossílabos átonos e tônicos; acentuação dos monossílabos tônicos; os finais -ssão e -ção	
	Gênero: crônica narrativa	

65

Figura 91 – Fonte: CAMPOS *et alli*, 2009, p. 65 - 6º ano

No entanto, em alguns casos, como neste exercício, o humor verbal não é abordado explicitamente, apesar de ser possível fazê-lo. Novamente o riso é gerado pela polissemia de um termo (*bomba*):

Exercícios de fixação

Leia com atenção esta tira do Menino Maluquinho e responda no caderno às questões:



Ziraldo. Revista *Ao Mestre com Carinho*, nov. 1998.

- 1 Você já sabe que interlocutor é cada uma das pessoas que interagem em um processo de comunicação e que contexto é a circunstância em que ocorre essa comunicação. Identifique nessa tira:
 - a) os interlocutores (as pessoas que participam da situação de comunicação);
 - b) o contexto em que ocorre a situação comunicativa.
- 2 Releia a tira do Menino Maluquinho e os significados da palavra **bomba**, conforme aparecem no dicionário:

Bomba 1. Projétil ou artefato explosivo. 2. Acontecimento inesperado. 3. Coisa ruim. 4. Reprovação em exame. 5. Dispositivo pirotécnico.

Adaptado de *Mini Aurélio século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

 - a) Com qual desses sentidos a palavra **bomba** foi usada pela professora?
 - b) E com qual sentido o Menino Maluquinho a empregou?
- 3 O Menino Maluquinho acreditou mesmo que iriam cair explosivos na classe naquele ano — e por isso os alunos precisavam se proteger —, ou ele entendeu que se tratava de reprovação e quis brincar com a professora? Explique sua resposta considerando as expressões fisionômicas das crianças.
- 4 A linguagem usada pelos interlocutores nessa tira não se resume ao que está escrito nos balões. Além de **conversar**, as personagens utilizam linguagem não verbal, como gestos, expressão fisionômica e do corpo. Observe:

	Frase	Expressão fisionômica e corporal
1º quadrinho	“Que é isso, gente?”	Mão perto da boca e do queixo, olhos arregalados, boca aberta, corpo projetado para a frente.

No caderno, faça o mesmo para o segundo e o terceiro quadrinhos.

Figura 92 – Fonte: CAMPOS *et alli*, 2009, p. 17 – 6º ano

No próximo exemplo, identificamos o mal-entendido como a causa do humor, sendo o humor verbal trabalhado implicitamente. Nesse exemplo, o mal entendido é causado pela dupla possibilidade de interpretação da palavra *flor*:

Exercitando



1. Na tirinha a seguir, a conversa entre os dois personagens gera uma situação inusitada e divertida. Leia-a e responda o que se pede no caderno.



Antonio Cedraz. Xaxado.

- Nos dois primeiros quadrinhos, a menina se encanta com o que Artur diz. Que recursos o produtor do texto emprega para que o leitor perceba esse encantamento?
- Na fala de Artur, no primeiro quadrinho, aparecem os adjetivos “linda”, “graciosa”, “perfumada”. A que ele se refere? Que fato gerou o mal-entendido?
- Que aspecto linguístico também ajudou a gerar o mal-entendido?
- No último quadrinho, a menina percebe o equívoco. Pela expressão fisionômica da menina, ela ainda considera o garoto “romântico”? Que adjetivo, provavelmente, ela usaria para caracterizá-lo nesse momento?

Figura 93 – Fonte: BELTRÃO; GORDILHO, 2009, p. 263 – 6º ano

Reproduzimos a seguir outro exemplo em que o mal-entendido é responsável por produzir o riso. Na anedota, Joãozinho, convenientemente, interpreta equivocadamente o que o pai disse:

A língua em foco

TEXTO, DISCURSO, GÊNEROS DO DISCURSO

CONSTRUINDO O CONCEITO


Leia esta anedota:

O pai do Joãozinho fica apavorado quando este lhe mostra o boletim:

— Na minha época, as notas baixas eram punidas com uma boa surra — comenta contrafeito.

— Legal, pai! Que tal pegarmos o professor na saída amanhã?

(Donaldo Buchweitz. *Piadas para você morrer de rir*. Belo Horizonte: Leitura, 2001. p. 38.)



Ricardo Dantas

1. Observe a situação em que se dá o diálogo entre pai e filho.
 - a) O momento é tenso ou descontraído? Por quê?
 - b) Como está o pai? Justifique sua resposta com palavras do texto.
2. Observe a fala do pai de Joãozinho.
 - a) O que ele quer dizer ao comentar que, em sua época, as notas baixas eram punidas com surras?
 - b) Portanto, nesse momento, que imagem ele provavelmente tem de Joãozinho?
 - c) Você acha que o pai pretende dar uma surra no filho?
 - d) Então, com que intenção o pai faz esse comentário? Que imagem de si mesmo ele quer passar para o filho?
3. O humor da anedota está no mal-entendido que há entre pai e filho quanto à compreensão da fala do pai.
 - a) De acordo com a fala do pai, quem supostamente merecia algum tipo de punição? Por quê?
 - b) Por que a resposta de Joãozinho surpreende?

Figura 94 – Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 58 – 6º ano

Como já salientamos, dentre os outros gêneros humorísticos aproveitados pelos autores de livros didáticos, podemos citar a crônica e exemplificamos com *A vontade do falecido*, de Stanislaw Ponte Preta. As questões 2, 3 e 5a abordam os recursos linguísticos empregados para provocar o riso; na questão 2, enfoca-se uma espécie de oposição de sentidos entre *Boaventura* e *não era tão bem-aventurado assim*; na questão 3, aborda-se o trocadilho e, na questão 5a, a variação linguística, mais especificamente o papel da linguagem informal e da gíria na geração do humor:

texto

1



A vontade do falecido

Stanislaw Ponte Preta

Seu Irineu Boaventura não era tão bem-aventurado assim, pois sua saúde não era lá para que se diga. Pelo contrário, seu Irineu ultimamente já tava curvando a espinha, tendo merecido, por parte dos vizinhos mais irreverentes, o significativo apelido de “Pé-na-cova”. Se digo significativo é porque seu Irineu Boaventura realmente já dava a impressão de que, muito brevemente, iria comer capim pela raiz, isto é, iam plantar ele e botar um jardinzinho em cima.

Se havia expectativa quanto ao passamento do seu Irineu? Havia sim. O velho tinha os seus guardados. Não eram bens imóveis, pois seu Irineu conhecia de sobra Altamirando, seu sobrinho, e sabia que, se comprasse terreno, o nefando parente se instalaria nele sem a menor cerimônia. De mais a mais, o velho era antigão: não comprava o que não precisava e nem dava dinheiro por papel pintado. Dessa forma, não possuía bens imóveis nem ações [...]. A erva dele era viva. Tudo guardado em pacotinhos, num cofrão verde que ele tinha no escritório.

Nessa erva a parentada botava olho grande [...] principalmente depois que o velho começou a ficar com aquela cor de uma bonita tonalidade cadavérica. O sobrinho, embora mais mau-caráter do que o resto da família, foi o que teve a atitude mais leal, porque, numa tarde em que seu Irineu tossia muito, perguntou assim de supetão:

— Titio, se o senhor puser o bloco na rua, pra quem é que fica o seu dinheiro, heim?

O velho, engasgado de ódio, chegou a perder a tonalidade cadavérica e ficar levemente ruborizado, respondendo com voz rouca:

— Na hora que eu morrer, você vai ver, seu cretino.

Alguns dias depois, deu-se o evento. Seu Irineu pisou no prego e esvaziou. Apanhou um resfriado, do resfriado passou à pneumonia, da pneumonia passou ao estado de coma e do estado de coma não passou mais. Levou pau e foi reprovado. [...]

— Bota titio na mesa da sala de visitas — aconselhou Altamirando; e começou o velório. Tudo que era parente com



GILMAR DE GODOY/ARQUIVO DA EDITORA

razoáveis esperanças de herança foi velar o morto. Mesmo parentes desesperançados compareceram ao ato fúnebre, porque estas coisas vocês sabem como são: velho rico, solteirão, rende sempre um dinheirão. Horas antes do enterro, abriram o cofrão verde onde havia sessenta milhões em cruzeiros, vinte em pacotinhos de “Tiradentes” e quarenta em pacotinhos de “Santos Dumont”:

— O velho tinha menos dinheiro do que eu pensava — disse alto o sobrinho.

E logo adiante acrescentava baixinho:

— Vai ver, gastava com mulher.

Se gastava ou não, nunca se soube. Tomou-se — isto sim — conhecimento de uma carta que estava cuidadosamente colocada dentro do cofre, sobre o dinheiro. E na carta o velho dizia: “Quero ser enterrado junto com a quantia existente nesse cofre, que é tudo o que possuo e que foi ganho com o suor do meu rosto, sem ajuda de parente vagabundo nenhum”. E, por baixo, a assinatura com firma reconhecida para não haver dúvida: Irineu de Carvalho Pinto Boaventura.

Pra quê! Nunca se chorou tanto num velório sem se ligar pro morto.

A parentada chorava às pampas, mas não apareceu ninguém com peito para desrespeitar a vontade do falecido. Estava todo o mundo vigiando todo o mundo, e lá foram aquelas notas novinhas arrumadas ao lado do corpo, dentro do caixão.

Foi quase na hora do corpo sair. Desde o momento em que se tomou conhecimento do que a carta dizia, que Altamirando imaginava um jeito de passar o morto pra trás. Era muita sopa deixar aquele dinheiro ali pro velho gastar com minhoca. Pensou, pensou e, na hora que iam fechar o caixão, ele deu o grito de “peraí”. Tirou os sessenta milhões de dentro do caixão, fez um cheque da mesma importância, jogou lá dentro e disse “fecha”.

— Se ele precisar, mais tarde desconta o cheque no Banco.

Stanislaw Ponte Preta. *Dois amigos e um chato*. São Paulo: Moderna, 2003.

Sérgio Marcos Rangel Porto nasceu no Rio de Janeiro em 1923 e morreu em 1968. Ficou famoso sob o pseudônimo de **Stanislaw Ponte Preta**, que ele inventou em 1951, quando foi convidado a escrever uma coluna em um jornal. Sérgio não aceitou o convite: preferiu criar uma personagem irreverente com a qual poderia competir com colunistas que se julgavam muito importantes. Segundo ele mesmo, seus ódios eram: “puxa-saco, militar metido a machão, burro metido a sabido e, principalmente, racista”; medos absurdos: “qualquer inseto taludinho (de barata pra cima)”.



GUILMAR DE GODOY/ARQUIVO DA EDITORA

EDITORA MODERNA/ARQUIVO DA EDITORA

Interpretação escrita



- 1 A história que você acabou de ler pertence ao anedotário popular — um conjunto de histórias reais ou inventadas, contadas de maneira breve e engraçada.

Leia a seguir outra versão da história “A vontade do falecido”:

Era um senhor rico que estava para morrer. Todos os parentes esperavam sua morte impacientes e com a esperança de se tornarem herdeiros daquele homem. Finalmente o velhinho morreu, e seu testamento foi aberto no mesmo dia do enterro. Todos aguardavam a leitura do

inventário com a maior expectativa. Até que o advogado leu o texto: “Quero que meu dinheiro seja enterrado comigo”. Os parentes ficaram chateados, mas resolveram cumprir a vontade do velhinho. Colocaram o dinheiro em pacotes e puseram sobre o velho dentro do caixão. Um dos sobrinhos do falecido, inconformado com a história, resolveu preencher um cheque e trocar pelo dinheiro dizendo o seguinte:

— Vou deixar o cheque e levar o pacote, se ele precisar do dinheiro, ele desconta o cheque no banco.

O conteúdo dos dois textos é o mesmo, mas a forma de contar a história é bastante diferente. Qual versão você achou mais engraçada?

2 Releia:

Seu Irineu Boaventura não era tão bem-aventurado assim [...]

Leia a seguir os significados da palavra **bem-aventurado**, conforme o dicionário:

Bem.-a.ven.tu.ra.do *adj.* 1. Muito feliz. 2. Diz-se daquele que, depois da morte, desfruta da felicidade celestial; beato; beatificado. [...]

Minidicionário Luft. São Paulo: Ática, 2000.

- Com qual desses sentidos o autor empregou a palavra **bem-aventurado** no trecho acima?
- O autor brinca com a semelhança entre as palavras **Boaventura** e **bem-aventurado**. Espera-se que uma pessoa com o nome de Boaventura seja muito feliz, no entanto o texto afirma que ele não era tão bem-aventurado assim. Explique a razão.



Bateu as botas

Essa frase, indicando que o sujeito morreu, é uma variante das tradicionais “esticou as canelas”, “abotoou o paletó”, “partiu desta para melhor”. O curioso, porém, é que se aplica apenas ao morto adulto, do sexo masculino, que tenha o costume de andar de botas. [...]

Provavelmente, bate as botas ao morrer alguém de certas posses, ao menos remediado. Outros mortos apenas esticam as canelas ou partem desta para melhor. [...] As origens da outra frase [abotoou o paletó] residem no bom trato despendido aos mortos, postos arrumadinhos nos caixões, com paletó abotoado. Como, porém, as mulheres passaram a usar roupas semelhantes às dos homens, também podem abotoar o paletó à triste hora da partida. A pergunta, entretanto, permanece: triste para quem?

Deonísio da Silva. *A vida íntima das frases.* São Paulo: A Girafa, 2003.