

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL PROFLETRAS

DANIELA BERCIANO SINHORINI

**Ambiguidade lexical e humor:
Proposta de atividade para o sétimo ano do
Ensino Fundamental II**

São Paulo
2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL PROFLETRAS

**Ambiguidade lexical e humor:
Proposta de atividade para o sétimo ano do
Ensino Fundamental II**

Daniela Berciano Sinhorini

Dissertação apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a.Dr^a Elis de Almeida Cardoso Caretta

São Paulo
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

SS617a Senhorini, Daniela Berciano
 Ambiguidade lexical e humor: Proposta de
 atividade para o sétimo ano do Ensino Fundamental /
 Daniela Berciano Senhorini ; orientadora Elis de
 Almeida Cardoso Caretta. – São Paulo, 2017.
 179 f.

 Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia,
 Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
 Paulo. Departamento de Letras Clássicas e
 Vernáculas. Área de concentração: Letras Clássicas.

 1. Semântica lexical. 2. Léxico. 3.
 Multimodalidade. 4. HQ. I. Caretta, Elis de Almeida
 Cardoso, orient. II. Título.

Nome: SINHORINI, Daniela Berciano.

Título: Ambiguidade lexical e humor: Proposta de atividade para o sétimo ano do Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada ao Departamento de Línguas Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: 22/02/2018

Banca Examinadora

Prof ^a . Dr ^a . _____	Instituição: _____
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof ^a . Dr ^a . _____	Instituição: _____
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof ^a . Dr ^a . _____	Instituição: _____
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof ^a . Dr ^a . _____	Instituição: _____
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Dedicatórias

À minha mãe, Maria: o melhor exemplo de tantas tardes de laboratório na Bio e
empinando pipa na Praça do Relógio.

À minha filha, Clara: que você guarde com afeto, como eu guardei.

Às mães solo da Universidade; que o mundo - e este espaço também - seja cada
vez mais nosso.

Aos alunos do 7º ano, sem os quais nada aconteceria.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a.Dr^a Elis de Almeida Cardoso Caretta, pela paciência, dedicação e tranquilidade com a qual me guiou e contribuiu para meu crescimento científico, intelectual e pessoal durante o período de orientação deste trabalho.

À Prof^a.Dr^a. Zilda Gaspar Oliveira de Aquino, pela orientação da nossa turma pelos meandros da vida acadêmica da maneira mais doce e didática possível.

Aos docentes do polo USP do programa Profletras, que ministraram as disciplinas da Turma III repletos do maior zelo e compromisso com a formação do professor da Rede Pública.

Aos queridíssimos colegas da Turma III do Profletras: Mariana e Elisângela, nossas representantes, que nos lembraram de nós mesmos durante o curso; Carolina, Anderson, Lígia, Patrícia, Sueli, Ana, Liliane e Mônica, parceiros de trabalho, confidências e risadas – que sigamos juntos.

À minha avó e minha mãe, que plantaram a semente da vontade e me apoiaram; à minha filha, o maior incentivo que possuo para meu crescimento, pelas contribuições diárias.

Aos amigos novos e antigos, da Rede Municipal e da vida; aos que se fizeram presentes frente aos obstáculos do mestrado e do cotidiano nos últimos dois anos; aos que estiveram presentes nos ensinamentos que me transmitiram; aos que me inspiram diariamente: juntos somos mais fortes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa de mestrado durante o ano de 2017, em um cenário político desfavorável à pesquisa.

Ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, por nos receber e orientar durante cada passo e à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, por ceder espaço para o Profletras em São Paulo.

À gestão e colegas da EMEF Jairo Ramos que me permitiram aplicar este trabalho, incentivaram e apoiaram durante os anos de 2016 e 2017; de quem e com quem aprendi tanto.

Aos alunos dos 7ºs anos pela parceria, pelas trocas, planos, passeios, projetos, selfies, risadas e também conflitos; por tudo que me ensinam todos os dias.

Aos mais jovens, alunos ou não, que me desafiaram a explicar humor e discurso pela primeira vez e plantaram em mim a semente da curiosidade e a necessidade de ir além para entender mais.

Agradeço a cada uma destas pessoas por sua contribuição:

Adoración Sanjurjo López	Elisângela Pereira da Silva	Mariana Jablonski de Freitas Eleno
Adriana Araújo de Medeiros	Erivaldo Carlos Gomes	Marina Beatriz dos Santos
Alcinda da Graça da Silva	Heder Honorio	Meire Galvão Castro
Ana Carolina Cuofano	Helena Maria Queiroz Brito	Mônica do Socorro de Jesus Chucre
Ana Carolina de Oliveira Moraes	Janaína Leite dos Santos	Neide Luzia de Rezende
Anderson Oliveira Martins	João Marcos de Almeida Bispo	Nerli A. Viscovini de Araújo Gomes
Angel Zanini	Lígia Fabiana de Souza Silva	Norma Selter Goldstein
Angela Rosane Acedo	Liliane Battistin	Patrícia Torres
Aparecida da Cruz Cardoso	Luís César Sparsbrod Santos	Renata Patrineri Hoegrade
Bruno Neyra	Manoel Mourivaldo Santiago Almeida	Rosangela da Cruz Alves
Camila Castro	Manuel Marquez Viscaíno Jr.	Simone Oliveira
Carla de Gerone	Maria Adoración Berciano Sanjurjo	Shirley Galfi
Clara Sinhorini Giacomoni	Maria Helena da Nóbrega	Sueli Feliziani
Creusa de Carvalho Augusto Martins	Maria Inês Campos Batista	Victor Santos Teixeira
Elis de Almeida Cardoso Caretta	Maria Sueli Santos da Silva	Vima Lia de Rossi Martin
Elisa Larroude	Maria Zilda de Cunha	Zilda Gaspar Oliveira de Aquino

Resumo

SINHORINI, Daniela Berciano. Ambiguidade lexical e humor: Proposta de atividade para o sétimo ano do Ensino Fundamental; orientadora Prof^{fa}.Dr^a. Elis de Almeida Cardoso Caretta. São Paulo, 2017. 179 f.

Os documentos oficiais e a concretização das propostas no livro didático analisado abordam a ambiguidade lexical como algo a ser evitado e corrigido através de estratégias de desambiguação, ignorando a importância da natureza polissêmica da língua como recurso expressivo na comunicação cotidiana e como instrumento fundamental do humor, especialmente as variantes de humor popular e infantil. O presente trabalho busca abordar a ambiguidade lexical, polissemia e homonímia, no gênero tirinha cômica, texto multimodal e humorístico, visando observar a eficácia da proposta de leitura e produção como exercício de contextualização, levando os alunos a observarem, explicarem e produzirem texto, utilizando-se dos diversos significados possíveis das palavras em uso, em situação concreta de enunciação. A proposta se dá dentro do conceito de multimodalidade, trabalhando a ambiguidade lexical e o letramento visual, objetivando que o aluno não apenas observe e compreenda as tirinhas apresentadas, mas também que produza a sua própria, compondo o texto com os elementos verbal e visual. As atividades foram divididas em dez passos: pesquisa e compartilhamento de HQs, atividade diagnóstica, análise da ambiguidade lexical em tirinha cômica no livro didático, jogo digital *Quem ri seus males espanta – Piadas*, consulta às diferentes acepções no dicionário, escrita do glossário de unidades lexicais polissêmicas ou homônimas, elaboração do roteiro da tirinha, autoavaliação, produção final de uma tirinha cômica e apreciação dos trabalhos das turmas.

Palavras-chave:

Semântica lexical; Léxico; Multimodalidade; HQ.

Abstract

SINHORINI, Daniela Berciano. Lexical ambiguity and humor: a work proposal for the 7th grade of Elementary School; Professor Advisor Prof. Dr. Elis de Almeida Cardoso Caretta. São Paulo, 2017. 179 p.

The analysed official papers and textbook proposals approach lexical ambiguity as something to be avoided and correct through desambiguation strategies, ignoring the importance of the polissemic nature of language as an expressive resource of the language in daily communication and as a fundamental tool of comedy and humor, especially popular and children's jokes and puns. This paper aims to approach lexical ambiguity, polissemy and homonyms, within the comic strip genre, which is a multimodal and comic text genre, with the objective of observing how effective this proposal of reading and writing can be to help students comprehend, learn and explain lexical ambiguity, by using a word in multiple possible meanings in the comic strip, in concrete enunciation. This proposal uses multimodality, by combining lexical ambiguity and visual literacy, aiming to enable the student not only to observe and understand the comic strips presented, but also to produce their own by using verbal and visual components. The sequence is divided in ten steps: research and sharing comics, diagnostic evaluation, lexical ambiguity in the textbook, digital game *Quem ri seus males espanta – Piadas*, searching for different meanings of words in the dictionary, writing a glossary of polissemic unities, production of a scratch comic, self evaluation, final production and appreciation of the classes' works.

Keywords:

Lexical semantics; Lexic; Multimodality; Comics.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Tira: “Você sabe mexer com computador?”	32
Imagem 2 – Capa da página de Facebook do Armandinho	33
Imagem 3 – Tira: Armandinho	34
Imagem 4 – Tira: Armandinho - anúncio de evento em Belo Horizonte	34
Imagem 5 – Charge: Rede social	37
Imagem 6 – Objeto Educacional: Jogo <i>Quem ri seus males espanta</i>	50
Imagem 7 – Tira: Armandinho – Vendo pôr do sol	55
Imagem 8 – Tira: Armandinho – Adoramos cestas	55
Imagem 9 – Tira: Armandinho – Ser alguém na vida	56
Imagem 10 – Meme: “Ata”	58
Imagem 11 – Charge: Renan não larga o osso	59
Imagem 12 – Cartum: Capitalismo	60
Imagem 13 – Tira seriada: Calvin e Haroldo – História do Quati - I	62
Imagem 14 – Tira seriada: Calvin e Haroldo – História do Quati - II	62
Imagem 15 – Tira seriada: Calvin e Haroldo – História do Quati - III	63
Imagem 16 – Tira seriada: Calvin e Haroldo – História do Quati – IV, V, VI.....	64
Imagem 17 – Tira seriada: Calvin e Haroldo – História do Quati – VII	65
Imagem 18 – Tira seriada: Calvin e Haroldo – História do Quati – VIII, IX, X.....	65
Imagem 19 – Splash page: X-men vs. X-men até a morte	67
Imagem 20 – Tirinha cômica: Crônicas de Wesley – Me passa a manteiga?	72
Imagem 21 – Tirinha cômica: Crônicas de Wesley – Puliça!.....	73
Imagem 22 – Meme: exemplos do estereótipo do policial norte-americano.....	74
Imagem 23 – Tirinha cômica: Crônicas de Wesley – Graça.....	75
Imagem 24 – Tirinha cômica: Crônicas de Wesley – Próximo da lista	76
Imagem 25 – Tirinha cômica: Crônicas de Wesley – Referências	76
Imagem 26 – Base Nacional Curricular Comum – Comparativo	80
Imagem 27 – Singular & Plural – Capa e Sumário da Unidade 1 do Caderno de Estudos de Língua e Linguagem	89
Imagem 28 – Singular & Plural – Abertura da Unidade 1: Box.....	91
Imagem 29 – Singular & Plural – Abertura da Unidade 1: Texto 1	92
Imagem 30 – Singular & Plural – Abertura da Unidade 1: Texto 2	93
Imagem 31 – Singular & Plural – “Discuta com a turma”	94

Imagem 32 – Singular & Plural – Box: “Será que é mesmo?”	95
Imagem 33 – Singular & Plural – Box: “Como é que é?” e Atividade 1: Polissemia (questões)	96
Imagem 34 – Singular & Plural – Box “Vamos lembrar?”	97
Imagem 35 – Singular & Plural – Questão 3, Escola de animais	98
Imagem 36 – Singular & Plural – Questão 4	99
Imagem 37 – Singular & Plural – Questão 5: Hagar, o Terrível.....	100
Imagem 38 – Singular & Plural – Box: “Olha só que curioso!”.....	101
Imagem 39 – Singular & Plural – Polissemia e sentido literal: questões e quadro explicativo.....	102
Imagem 40 – Singular & Plural – Polissemia e sentido literal: Textos 1 e 2	103
Imagem 41 – Singular & Plural – Ambiguidade: Questão 1.....	104
Imagem 42 – Singular & Plural – Ambiguidade: Questões 2 e 3.....	105
Imagem 43 – Singular & Plural – Ambiguidade: Box “Então ficamos assim...”	106
Imagem 44 – Singular & Plural – Ambiguidade: Atividade 1	107
Imagem 45 – Singular & Plural – Ambiguidade: Atividade 2	108
Imagem 46 – Singular & Plural – Ambiguidade: Atividade 3 – Armandinho	109
Imagem 47 – Singular & Plural – Ambiguidade: Atividade 4 – Uma Esperança, Clarice Lispector	110
Imagem 48– Singular & Plural – Ambiguidade: Atividade 5	111
Imagem 49 – HQ: Pesquisa do aluno: Deadpool Extra	130
Imagem 50 – HQ: Escolha do aluno: A angústia de Dom Casmurro	131
Imagem 51 – HQ: Escolha do aluno: A traição dos homens libertos por Dom Quixote	132
Imagem 52 – Escolha do aluno: O louco	133
Imagem 53 – Escolha do aluno: A esperteza de Odisseu	133
Imagem 54 – Escolha do aluno: Túnel da memória	134
Imagem 55 – Escolha do aluno: O Flautista e os ratos	134
Imagem 56 – Escolha do aluno: Menino novo.....	135
Imagem 57 – Escolha do aluno: Reprodução da imagem preferida	136
Imagem 58 – Produção: Confeccionando o glossário	146
Imagem 59 – Produção: Primeira versão	147

Imagem 60 – Pesquisa: Tirinha Homem-Bomba.....	149
Imagem 61 – Produção: finalização da tirinha.....	151
Imagem 62 – Produção final – Mudança de Estação, C.G. e M.E.	152
Imagem 63 – Produção final – Quebra esse galho?, C.E.....	153
Imagem 64 – Produção final – Vamos fechar?, T.C.....	155
Imagem 65 – Produção final – A vitória da uva, E.M. e G.S.....	157
Imagem 66 – Referência – Propaganda da Sky TV por assinatura.....	158
Imagem 67 – Produção final – Indo para o posto, V.M. e P.H.S.	159
Imagem 68 – Produção final – O viciado e o para-brisa, M.C e J.M.	160
Imagem 69 – Produção final – O padeiro, V.S.C. e V.C.C.	162
Imagem 70 – Produção final – Tia Graça, D., A.L., C.J e C.L.	164
Imagem 71 – Produção final – Preciso que você parta, F.A. e G.C.	165
Imagem 72 – Produção final – Bora uma pelada?, F.F. e V.B.	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de títulos do PNBE	112
Tabela 2 – Tirinhas cômicas e seriadas recebidas pelo PNBE	113
Tabela 3 – HQs recebidas pelo PNBE	114
Tabela 4 – Narrativas históricas em quadrinhos recebidas pelo PNBE	114
Tabela 5 – Adaptações de literatura brasileira em quadrinhos recebidas pelo PNBE.....	115
Tabela 6 – Adaptações de literatura estrangeira em quadrinhos recebidas pelo PNBE.....	116
Tabela 7 – Ambiguidade lexical: respostas 7º B.....	139
Tabela 8 – Multimodalidade: respostas 7º B	139
Tabela 9 – Recursos de oralidade: respostas 7º B.....	140
Tabela 10 – Ambiguidade lexical: respostas 7º C.	141
Tabela 11 – Multimodalidade: respostas 7º C	141
Tabela 12 – Recursos de oralidade: respostas 7º C	142
Tabela 13 – Número de verbetes por dicionário.....	145

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
SME	Secretaria Municipal da Educação (de São Paulo)
FNE	Fórum Nacional da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
GNL	Grupo de Nova Londres
PNE	Plano Nacional de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Prova Brasil
HQs	Histórias em Quadrinhos
PT	Partido dos Trabalhadores
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1: O significado das palavras	17
1.1 As palavras e seu significado.....	17
1.2 O universo lexical e as transformações dos significados	20
1.3 A escolha das palavras e os variados efeitos de sentido	29
1.4 Ambiguidade lexical: polissemia e homonímia	35
1.5 A metáfora e a pluralização dos significados	39
Capítulo 2: Ambiguidade e humor	45
2.1 As várias formas de se obter ambiguidade	45
2.2 O humor como um dos efeitos de sentido da ambiguidade	49
2.3 Humor nos quadrinhos	58
2.3.1 HQs e seus outros recursos expressivos	68
2.3.2 HQs, multimodalidade e contribuições para o ensino	70
Capítulo 3: Propostas de trabalho no Ensino Fundamental II	78
3.1 Ambiguidade lexical nos documentos oficiais	78
3.2 Ambiguidade lexical e HQ no livro didático	87
3.3 O acervo de HQs da EMEF Jairo Ramos	112
Capítulo 4: Proposta de atividade	119
Capítulo 5: Apresentação e análise dos resultados	128
5.1 O processo: concretização das atividades passo a passo.....	128
5.2 Tirinhas cômicas: alguns exemplos comentados.....	152
Considerações finais	168
Referências bibliográficas	171

Introdução

A natureza polissêmica da língua gera efeitos diversos na comunicação do dia a dia, podendo tanto causar de fato mal-entendidos quanto ser usada como ferramenta de expressão. As possibilidades geradas pela ambiguidade lexical são frequentemente utilizadas intencionalmente tanto na própria linguagem cotidiana como nos gêneros literários e humorísticos. Empregada de forma intencional, a ambiguidade possibilita a abertura para a leitura alternativa, que quebra a expectativa do leitor ou ouvinte, gerando o efeito humorístico.

A palavra só ganha seu sentido quando inserida em um contexto discursivo. Assim, a mesma palavra pode significar coisas completamente diferentes quando inserida em contextos distintos. É essa possibilidade de abertura de sentidos e da exploração de novos contextos que o humor explora.

Este trabalho começa com uma pergunta que se desdobra em outras duas. A pergunta inicial é: qual a melhor forma de trabalhar ambiguidade lexical, gerada por polissemia, homonímia ou metáfora? As perguntas que se desdobram a partir dessa são: como o trabalho com o texto multimodal pode contribuir com a compreensão e produção textual sobre a ambiguidade lexical?; e como dialogar com o livro didático e os documentos oficiais de maneira a garantir a melhor abordagem para o léxico em sala de aula com os alunos da EMEF Jairo Ramos?

O objetivo geral deste trabalho com o léxico em sala de aula é levar os alunos a perceber e refletir a respeito da importância do contexto para determinar o significado das palavras através da leitura e compreensão, pesquisa, e produção final. O gênero tirinha cômica, texto multimodal, foi escolhido porque apostamos que seria a melhor maneira de levar o aluno a observar e explorar os diversos contextos em que uma mesma palavra pode ganhar mais de um significado. Esperamos que os alunos possam observar e analisar a importância do universo discursivo em que se insere a palavra para a construção do sentido, e que, a partir da leitura e compreensão do humor gerado a partir do duplo sentido, possam se apropriar dos elementos do contexto discursivo e utilizá-los intencionalmente para criar seu próprio texto humorístico, compondo-o com elementos verbais e visuais.

Como objetivos específicos, com este trabalho pretendemos: levar os alunos a explorar a diversidade de significações das palavras em determinados contextos discursivos e a compreender o texto humorístico a partir do contexto discursivo em que está inserido; auxiliar na ampliação de repertório e na compreensão através da criação de um glossário de itens lexicais com exemplos concretos, em que os significados possíveis das palavras serão explicados em suas diversas acepções e demonstrados em mais de um uso/contexto possível; levar os alunos a fazer o uso da linguagem de forma lúdica e reflexiva a partir do contexto discursivo com o auxílio do elemento visual, criando a própria tirinha cômica.

Para observação e desenvolvimento da proposta, foram criadas uma série de atividades sobre quadrinhos e ambiguidade lexical, apresentadas aos alunos dos sétimos anos B e C do Ensino Fundamental II da EMEF Jairo Ramos: a proposta parte do acervo de quadrinhos da Sala de Leitura; avalia o entendimento das turmas sobre ambiguidade lexical; explora quadrinhos selecionados pelos alunos; dialoga com algumas atividades do livro didático *Singular & Plural*, utilizado pela escola; utiliza o jogo digital *Quem ri seus males espanta – Piadas*, produzido pela Unicamp; passa pela criação do glossário de termos polissêmicos; e é finalizada com a produção das tirinhas pelos alunos em que a ambiguidade lexical é utilizada para criar humor em conjunto com os aspectos imagéticos.

A presente dissertação está dividida em 5 capítulos: o capítulo 1 discute a teoria linguística, contrastando diversos pontos de vista de diferentes teóricos sobre o significado e apresentando a semântica lexical, abordagem que adotaremos, assim como outros tipos de ambiguidade que poderiam surgir durante a pesquisa os alunos; o capítulo 2 trata da presença da ambiguidade como recuso expressivo no humor, principalmente o humor popular e o infantil, abordando os diversos gêneros utilizados nos quadrinhos e a presença da ambiguidade lexical; o capítulo 3 analisa as propostas para o tratamento da ambiguidade lexical e quadrinhos nos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares) e no livro didático utilizado pela escola; o capítulo 4 contém a proposta e o seu passo a passo; e o capítulo 5, a aplicação e discussão dos resultados, seguido pelas Considerações Finais, Bibliografia e Anexos.

Capítulo 1: O significado das palavras

O significado das palavras está no cerne das diversas teorias linguísticas e dos desdobramentos a partir de como cada linha ou escola de pensamento define ou enxerga o que é o significado. Neste capítulo contrastaremos algumas linhas de pensamento a respeito do assunto e apresentaremos a semântica lexical, abordagem que adotaremos. Através da análise da semântica lexical, definiremos o que é a ambiguidade lexical e, além disso, explanaremos brevemente a respeito de outros tipos de ambiguidade que poderiam surgir durante a pesquisa e produção dos alunos – como a ambiguidade sintática, ou por aproximação fonética. A definição desses conceitos será a base para a delimitação do assunto das atividades.

Este capítulo busca responder a primeira pergunta: qual a melhor forma de trabalhar ambiguidade lexical, gerada por polissemia, homonímia ou metáfora?

1.1 As palavras e seu significado

A natureza do significado é conceituada por diferentes linhas teóricas, não havendo uma única definição, visto que o posicionamento que cada linha adota impacta sua metodologia. Conforme afirma Neto (2003, p. 09), significado não é uma entidade, mas uma relação entre uma expressão linguística e algo não-linguístico, e a definição que cada linha teórica utilizará para falar a respeito do significado compõe as representações semânticas, ou seja, as sistematizações que determinarão a metodologia de trabalho.

Segundo Cançado (2012, p. 27), existe uma polarização sobre a natureza do significado entre as diferentes correntes teóricas. Há os que compreendem o significado como a “ligação entre expressões linguísticas e o mundo”, e aqueles que compreendem o significado como uma representação mental. Na primeira linha estão as teorias da Semântica Formal, Semântica Lógica, Semântica Referencial, Semântica de Valor de Verdade. Na segunda, estão as teorias chamadas de mentalistas, representacionais ou cognitivas.

A primeira linha enxerga as línguas como nomenclaturas, enquanto a segunda privilegia o ponto de vista. Alguns autores (ULLMANN, 1964, p. 122-162;

CANÇADO, 2012, p. 27; ILARI, 1987, p. 1-28; PIETROFORTE; LOPES, 2003, p. 111-115) associam a primeira linha à tradição lógico-gramatical de Aristóteles, ao pensamento de São Tomás de Aquino, à teoria de Valor da Verdade de Frege, à gramática de Port-Royal na Idade moderna e seus inúmeros desdobramentos. Esses autores partem do mesmo princípio de que “as palavras remetem aos conceitos, que por sua vez representam as coisas”, ou seja, a palavra é o signo e o significado é a coisa; ambiguidade e polissemia seriam, portanto, um “defeito” da língua (PIETROFORTE; LOPES, p. 114), por perturbarem a correspondência entre palavra e mundo.

A segunda linha enxerga o significado como construção discursiva; Pietroforte e Lopes (2003, p. 115) citam a vertente proveniente da herança retórico-hermenêutica, que contrasta o “fazer persuasivo de um locutor e o fazer interpretativo de um interlocutor”, tendo entre outros representantes Saussure e Rastier. Segundo os autores,

tal análise trata do que se passa na linguagem humana orientado pelo que se passa em seu interior, e não numa instância qualquer situada fora dela. A noção de que o significado não é um objeto do mundo, mas uma construção de linguagem, está apoiada na teoria do signo desenvolvida no *Curso de Língua geral*; a concepção de que o sentido se constitui na diferença está assentada na tese saussuriana de que a língua é forma (PIETROFORTE; LOPES, 2003, p. 115).

Ou seja, para a vertente retórico-interpretativa, a produção de sentido está no que se passa entre homens, constituindo fenômeno humano, e não entre linguagem humana e mundo. Enquanto a primeira linha enxerga os conceitos como universais e imutáveis, pouco importando cultura e momento histórico, para os teóricos da segunda vertente o signo é arbitrário e ideológico. Conforme Pietroforte e Lopes:

os significados saussurianos só valem, a rigor, no interior de uma determinada língua, e (ii) só se definem na sua relação com os seus significantes, por um lado, e com os demais significados de sua classe, por outro (PIETROFORTE; LOPES, 2003, p. 116).

Tal visão implica que cada língua cria a classificação da realidade através dos signos linguísticos; significante e significado são faces dos signos linguísticos e,

sendo criações humanas, são necessariamente variáveis de acordo com sua inserção sócio-histórica; a verdade é múltipla, problemática e variável em função dos diferentes pontos de vista.

A vertente metodológica dessa linha é o processo de análise componencial ou sêmica: a semântica a partir da sua relação com o léxico, utilizando-se de uma transposição de métodos de descrição dos fonemas às unidades de conteúdo, pela decomposição dos traços distintivos de cada unidade lexical (PIETROFORTE; LOPES, 2003, p. 118-124). Cada unidade é composta por pelo menos um traço em comum com as demais e um traço distintivo que a diferencia do resto da série. Assim, desvenda-se a composição das unidades em um campo lexical. Aos traços distintivos, dá-se o nome de semas; à unidade lexical, lexema; ao conjunto de semas que definem o lexema, semema (em uma comparação com o verbete de dicionário, o lexema seria cada entrada de dicionário, e o semema as diferentes acepções apresentadas por números).

Todas as definições vistas até aqui são importantes e se alternam nos embates entre os atores dentro da escola, assim como também podem ser peça-chave na definição de metodologia e objetivos pedagógicos: se entendemos a palavra como nomenclatura, como algo que tem uma relação direta com a verdade, então nossa escola terá um discurso único, e o aluno terá apenas a opção de repetir o discurso escolar; ainda, podemos cometer o excesso em sentido contrário e compreender a palavra puramente como representação mental, ou podemos eventualmente incorrer em um trabalho excessivamente abstrato e desligado de contexto.

Sendo o contexto fundamental para a significação e compreensão e também para a mudança de significado das palavras ao longo do tempo, o trabalho com a ambiguidade e a natureza polissêmica da língua busca levar o aluno a essa reflexão a partir de exemplos práticos; o humor pode ser uma ferramenta eficaz para a reflexão acerca de contextos discursivos, conforme veremos adiante.

1.2 O universo lexical e as transformações dos significados

Partindo do princípio de que o significado da palavra remete ao conceito, mas que apenas se realiza dentro do contexto discursivo, podemos expandir a reflexão a partir de algumas definições sobre o que é palavra. De acordo com Schaff (1968, p. 163), “palavras são o revestimento das ideias”, e conforme Benveniste (2006, p. 64), “sem elas [as palavras] é praticamente impossível pensar”. Há uma ligação inquebrantável entre linguagem e pensamento, que podemos remeter ao conceito do signo como criação humana; ideológica, portanto.

Para Garcia (1983, p. 155), a relação recíproca entre linguagem e pensamento significa que “um vocabulário escasso e inadequado tolhe o próprio desenvolvimento mental, a imaginação e o poder criador”, e vice-versa. Se entendermos que palavras não são nomenclaturas, mas a própria criação discursiva da realidade, um vocabulário amplo e adequado fomenta o desenvolvimento mental e a imaginação. Parece-nos improdutivo hoje a discussão sobre se um vocabulário amplo é causa ou consequência do desenvolvimento geral da inteligência e do QI; antes, entendemos que a importância do desenvolvimento do vocabulário por si só é de suma importância para a criação de novos conceitos e ampliação de repertório, visto que língua e pensamento se retroalimentam.

A respeito da ampliação de vocabulário, Garcia (1983, p. 184-190) cita alguns recursos possíveis como dar definições diversas das palavras, bem como trabalhar a denotação e sua conversão em conotação. São esses recursos especificamente que serão utilizados com os alunos neste trabalho na leitura e compreensão do humor na leitura e posterior produção de quadrinhos, assim como na criação do glossário de termos polissêmicos ou homônimos antes da produção do roteiro da tirinha cômica.

Ao falarmos de amplitude de vocabulário e de ambiguidade lexical, alguns itens estarão mais propensos a uma variação maior de significados do que outros.

O léxico se refere ao conjunto formado por todas as palavras da língua. Conforme Antunes (2012), Martins (2000) e Ullmann (1964), há duas classes de unidades: as lexicais e as gramaticais. As unidades gramaticais, também chamadas de palavras-forma (ULLMANN, 1964, p. 93), são as que não carregam significado extralinguístico isolado, apenas remetem ao próprio sistema linguístico, “constituindo-se em índices da função e da relação que as formas constituintes de um enunciado exprimem” (ANTUNES, 2012, p. 32): geralmente conjunções, artigos,

preposições. Já as lexicais são as que carregam a maior parte do significado, possuindo um núcleo sólido e mais ou menos estável de significado extralinguístico, que pode ser alterado pelo contexto – verbal, cultural e histórico, pela situação, por aspectos emotivos, ou ainda pela conversão de classe gramatical (ULLMANN, 1964, p. 104-111) são geralmente verbos, substantivos, adjetivos e advérbios. Ou seja, as palavras lexicais são aquelas que têm mais tendência à ambiguidade lexical, seja por polissemia ou homonímia. Convém lembrar também que é possível ocorrer principalmente homonímia entre formas verbais ou pronomes, como por exemplo: “por”, que é a forma escrita e verbal tanto do verbo no infinitivo quanto da preposição; a preposição “a”, homônima do artigo “a”, que na oralidade acaba sendo substituída pela preposição “para”, ou a homofonia entre “há” (verbo), “a” (preposição), “à” (artigo e preposição) e “a” (artigo); a preposição “para”, homônima do verbo “parar” conjugado na terceira pessoa do presente do indicativo e também da segunda pessoa do imperativo. Há polissemia principalmente no que se refere a significados diversos das preposições, como por exemplo a preposição “sobre”, que pode significar a posição espacial “em cima de”, antônimo de “sob” (“abaixo de”), como no verso da canção “dançam as ilhas sobre o mar”¹, ou pode ganhar o significado de “a respeito de” em “Adorei aquele documentário sobre insetos”. A preposição “sobre” ainda vem ganhando novo uso na língua portuguesa a partir da tradução da expressão em inglês “it’s about”, como recurso expressivo para expor uma visão filosófica da vida ou de alguma situação, como se vê no exemplo da canção de Ana Vilela, “Trem bala”:

“Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si/ É sobre saber que em
algun lugar alguém zela por ti/ É sobre cantar e poder escutar mais do que
a própria voz/ É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós”².

Embora o significado de “a respeito de” já fosse corrente na língua portuguesa, o uso da construção “É sobre/não é sobre” é de uso recente e decorrente de dublagens e traduções da indústria cultural.

¹ Da estrofe: “É uma índia com colar/A tarde linda que não quer se pôr/Dançam as ilhas sobre o mar/Sua cartilha tem o A de que cor? [...]”. Relicário, canção de Nando Reis, gravada em conjunto com Cássia Eller. Disponível em <https://www.letras.mus.br/nando-reis/47567/>. Acessado em 20 de agosto de 2017.

² Disponível em <https://www.letras.mus.br/ana-vilela/trem-bala/>. Acessado em 20 de agosto de 2017.

De acordo com a definição de Antunes (2012, p. 27), o léxico é o conjunto de palavras à disposição do falante. Tal base pode ser vista como uma memória de matrizes cognitivas, mas em movimento e renovação constantes. Assim, as palavras têm seu significado renovado constantemente pelo uso. Ou como afirma Bridgman, “o verdadeiro significado de uma palavra deve buscar-se na observação do que um homem faz com ela, e não no que se diz acerca dela” (1927, *apud* Ullmann, 1964, p. 134).

Assim, os usos concretos das palavras criam significados diferentes, abrindo o leque de possibilidades significativas, ampliando e renovando o léxico pela criação de novos signos. Uma das formas de ampliação de significado de uma palavra é por processo metafórico. “Folha”, por exemplo, pode se referir à folha de uma planta, de papel ou de ferro. “Leito”, pode ser o leito de uma residência, de um hospital ou do rio. “Olho”, por sua vez, segundo a versão online do dicionário Houaiss³, apresenta mais de 20 significados possíveis, dentre eles: o órgão da visão em um homem ou animal, ou ao conjunto dos órgãos de visão no sentido anatômico incluindo pálpebras, conjuntiva, dutos lacrimais etc; o ato de ter atenção, cuidado, vigilância sobre alguma coisa; inteligência; algo que ilumina; um buraco ou furo; um pequeno corpo esférico que se forma em uma superfície; etc. Além das significações possíveis para esse substantivo, há também uma entrada no dicionário para a interjeição “olho!” (no sentido de “tenha cuidado!”). Todos os significados listados guardam algum traço semântico em comum com o primeiro, quer seja relativo à forma ou à função do órgão de visão (formato redondo, captador de luz, com a função de observar).

A mudança de significado também pode ocorrer por processos metonímicos, como em “juventude”, que pode ser uma qualidade de uma pessoa, pode se referir a um tempo na vida de alguém - “me diverti muito na juventude” - ou significar um grupo de pessoas que possuem essa qualidade, quando se generaliza para falar a respeito da “juventude de hoje em dia” (ULLMANN, 1964, p. 337-339).

Segundo Pietroforte e Lopes (2003, p. 121), com a passagem da análise virtual ao processo de uso discursivo, uma unidade lexical passa por dois processos:

³ Disponível em <https://houaiss.uol.com.br/> . Consulta feita em 13 de maio de 2017.

(i) sofre uma mobilização desigual dos semas contidos em seu semema, pois a atualização em discurso corresponde a uma seleção dos semas que ganharão destaque no texto em pauta; (ii) o núcleo sêmico é acrescido de semas contextuais. (PIETROFORTE; LOPES; 2003, p. 121).

Assim, há uma atualização que cria semantismos de “primeiro plano” e semantismos de “planos secundários”. Como exemplo, Pietroforte e Lopes (2003, p. 121-122) citam o lexema “faca”, que é definido por ser um instrumento, cortante, de metal ou aço, com cabo. O sema “de metal ou aço” é anterior e não leva em consideração os talheres de plástico; o sema “instrumento” pode não ser mobilizado em um contexto de facas de colecionador; e assim por diante.

A derivação de novos significados por processo metafórico ou metonímico pode ainda ocorrer de forma mais ou menos espontânea, a partir da criação de uma demanda pelo surgimento de um novo contexto ou tecnologia, como no caso da palavra “navegar” para se referir ao uso da internet, ou de forma dirigida e intencional, quando há um esforço de ressignificação intencional e articulado por determinado grupo político. É o caso dos termos utilizados historicamente para denominar minorias políticas em tom de chacota. “Bicha” e “sapatão”, usados em tom pejorativo para se referir à pessoa homossexual, são usados dentro do grupo entre homossexuais em sentido positivo. A “Marcha das vadias”, originada em Toronto, no Canadá, buscou ressignificar a palavra “vadia” em resposta à utilização do termo por um oficial para se referir a uma vítima de estupro, ao afirmar que todas as mulheres presentes na marcha são vadias, e então nesse contexto a “vadia” passa a ser a mulher indignada que protesta contra a misoginia. Cite-se também o emblemático caso de “nigger” ou “nigga”, utilizado entre negros para expressar o pertencimento ao grupo nos Estados Unidos, mas que é sempre pejorativo quando usado por alguém que não é negro⁴.

Os exemplos das torcidas organizadas brasileiras, em que “bambi” passa a ser utilizado por determinado grupo para chamar os torcedores do São Paulo, “porco” os torcedores do Palmeiras, entre outros, também merecem destaque. A

⁴ Referências: <https://marchavadiasjc.wordpress.com/2012/04/13/origem-da-marcha-das-vadias/>; <https://disponivel.uol.com.br/acapa/politica/voce-e-gay-ou-bicha/2/5/11368>; <http://temas.folha.uol.com.br/liberdade-de-opiniao-x-discurso-de-odio/o-que-diz-a-lei/lesbica-e-bloqueada-por-exaltar-a-palavra-sapatao-no-facebook.shtml>; <https://www.quora.com/Why-is-it-okay-for-black-people-to-use-%E2%80%9Cnigger-%E2%80%9C>; acessado em 04 de agosto de 2017.

ampliação de sentido da palavra se dá de forma intencional e bem-humorada, e determinada palavra passa a ter outro significado dentro de um contexto específico, a partir de um “apelido” dado por outro grupo. Em um catálogo da Disney, Bambi é a personagem que dá nome ao filme sobre o cervo; passa a ser usado como sinônimo de “veado”, o animal, que é uma metáfora utilizada como termo pejorativo para designar o homem homossexual, devido ao comportamento natural do animal; e então, após uma provocação do jogador Vampeta⁵ durante uma entrevista, passa a ser apelido pelo qual se designa a torcida e os jogadores do time São Paulo, como forma de provocação.

Já o apelido “porco” tem origem em uma tragédia. Após um jogo em 1969 em que o Corinthians saiu empatado por 1x1, seus maiores destaques – o lateral direito Lidú e o ponta esquerda Eduardo – morreram tragicamente em um acidente de carro na Marginal Tietê. O Campeonato Paulista estava no segundo turno e a inscrição para novos atletas estava encerrada, mas a diretoria do Corinthians tentou conseguir autorização junto à Federação Paulista de Futebol para inserir mais dois jogadores, alegando que a tragédia prejudicava o time. Os dirigentes dos clubes foram chamados e, para que fosse aberta a exceção, a votação deveria ser unânime; contudo, apenas Delfino Facchina, presidente do Palmeiras, votou contra. O dirigente do Corinthians Wadih Helu então o chamou de “porco”, em alusão à expressão “espírito de porco”, por não ter se sensibilizado com o ocorrido. Então, na partida seguinte, o Corinthians soltou um porco no gramado do estádio do Morumbi enquanto a torcida gritava “porco, porco!”⁶. Na fazenda, o porco é o animal, e em um contexto de trabalho pode ser tanto o profissional que concretamente deixa sujeira para trás, como aquele que faz o seu trabalho de forma descuidada, por comparação ao hábito do animal de rolar na lama. Já a expressão “espírito de porco” indica alguém sem compaixão, sem empatia pelo outro.

Assim, os sentidos derivados de apelidos podem funcionar dentro de grupos específicos, sem serem de uso geral e corrente: embora tais apelidos sejam de conhecimento geral, podendo ser usados como substantivos comuns e compreendidos em qualquer conversa (“Hoje os bambis estão tristes” - houve uma

⁵ Disponível em <http://esportes.r7.com/futebol/noticias/vampeta-explica-por-que-criou-o-apelido-de-bambi-para-o-sao-paulo-20110625.html>, acessado em 01 de dezembro de 2017.

⁶ Disponível em <https://www.meutimao.com.br/historia-docorinthians/fatosmarcantes/a-origem-do-apelido-da-porcada>, acessado em 04 de agosto de 2017.

partida e o São Paulo perdeu, logo se refere aos torcedores), nem todas as pessoas irão chamar os torcedores por esses apelidos; apenas aquelas que estão inseridas no contexto as usarão de maneira intencional devido à carga emotiva, como forma de provocação, brincadeira, ou mesmo para expressar pertencimento ao grupo.

Outro exemplo de renovação são as disputas por significados. Um bom exemplo é a resposta de determinados gestores em cargos públicos ao dizer que “a greve tem motivos políticos”⁷, como podemos ver nas declarações do governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, que afirmou haver “uma nítida ação política”, sobre os protestos de alunos em 2015⁸, ou no tratamento dado pelo prefeito do município de São Paulo, Fernando Haddad, sobre a greve de professores no ano de 2014, que transparece na reportagem:

Para a Prefeitura, a greve teria articulação do PPS, partido de oposição ao governo petista e que comanda o Sindicato dos Servidores Municipais dos Professores (Sinpeem), um dos principais da categoria. O sindicato nega caráter político ao movimento⁹

A palavra “político” sofre nesse contexto uma disputa de significados, sendo utilizada no sentido de “disputa entre partidos”, “intriga”, em uma tentativa de apagamento do seu sentido mais amplo e fundamental, da arte de governar e exercer influência nas diversas esferas: obviamente tudo o que se refere a políticas da vida pública são questões políticas, e não haveria como uma greve ser apolítica.

Caso semelhante ocorre com a palavra “ideologia”, frequentemente utilizada em sentido exclusivo, opondo-se a algo que seria a “não ideologia”, portanto, o “normal”. Dessa forma, apaga-se o sentido ideológico de um determinado grupo, normalizando suas idéias e tratando o que difere como “ideologia” em sentido negativo – aquilo que não é o “normal”, “corrente”, “comum”, como se os ideais vigentes não fossem também ideológicos. Em entrevista ao portal de notícias e

⁷ Disponíveis em: <http://www.redebrasilatual.com.br/politica/2014/06/discurso-que-acusa-greve-de-motivacao-politica-tenta-desmoralizar-reivindicacoes-5172.html>, acessado em 20 de maio de 2017.

⁸<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/ha-uma-nitida-acao-politica-diz-alckmin-sobre-protestos-de-alunos.html>, acessado em 20 de maio de 2017.

⁹<http://www.estadao.com.br/noticias/cidades,algumas-greves-sao-oportunismo-que-nao-leva-a-nada-diz-haddad,1172810>, acessado em 20 de maio de 2017.

conteúdos Geledés - Instituto da Mulher Negra em 23 de março de 2017¹⁰, a professora Viviane Melo de Mendonça, do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Ufscar afirma:

[estudos de gênero e sexualidade] contribuem para levantar questões e pensar em ações na escola em uma perspectiva da educação para diversidade e, desse modo, para uma educação que combata a discriminação e preconceitos, as violências de gênero, violência contra mulher e a violência homo, lesbo e transfóbica.

Segundo essa visão, a ideologia de gênero é a norma vigente na sociedade a ser questionada e problematizada visando a combater preconceitos. Contudo, segundo a mesma matéria, em agosto de 2015 o vereador Ricardo Nunes teria se referido ao assunto utilizando a expressão “ideologia de gênero” para justificar a retirada do tema do Plano Municipal de Educação (PME) com referências a Deus e à religiosidade, defendendo que a educação relacionada à sexualidade cabe à família. Assim foi posta a disputa do termo “ideologia”, que em lugar de significar “sistema de ideias (crenças, tradições, princípios e mitos) interdependentes, sustentadas por um grupo social de qualquer natureza ou dimensão, as quais refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou econômicos” (Houaiss online), passa a significar, no discurso do deputado, a própria crítica e problematização dos preconceitos propagados pelo sistema de crenças vigente.

Tais disputas de significação serão encontradas no humor também, quando há reações contra piadas homofóbicas ou machistas. Caso emblemático foi a condenação da rede Bandeirantes e do humorista Danilo Gentili a pagar R\$200 mil reais à doadora pernambucana de leite materno Michele Rafael Maximino, por tê-la chamado de “vaca” e a comparado ao ator de filmes pornográficos Kid Bengala. A ação considerou que Michele não deu permissão para a divulgação de tais piadas e

¹⁰ O Geledés é uma “organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros”, alinhando-se com o movimento negro e com o feminismo em defesa da garantia dos Direitos Humanos. Entrevista disponível em: <http://www.geledes.org.br/nao-e-ideologia-de-genero-e-educacao-e-deve-ser-discutido-nas-escolas-diz-pesquisadora/?gclid=CKqOxP6Gk9QCFQIGkQodSG0HRA#gs.LZPSQrU>. Acessado em 10 de maio de 2017.

teve sua imagem exposta de maneira humilhante e degradante¹¹. Tal polêmica a respeito dos limites das piadas gerou o documentário “O Riso dos outros”, do diretor Pedro Arantes, disponível gratuitamente no Youtube ¹², com a presença de humoristas com diferentes posicionamentos debatendo o assunto e o conceito de “politicamente correto”¹³

Além dos processos de metáfora e metonímia, é possível também a ampliação do significado e o jogo de palavras – humorístico ou não – pelos processos de conversão de classe gramatical. Por exemplo, na substantivação de um adjetivo, quando se diz “Fiz o impossível para estar aqui hoje”: “impossível” deixa de ser um adjetivo e passa a exercer a função de substantivo, remetendo a todas as coisas impossíveis que alguém poderia fazer para comparecer. Ou na substantivação de verbo, como no verso de Drummond “o tranquilo abrir de uma carta”, em que o verbo abrir também exerce a função de substantivo, remetendo ao ato completo de abrir a carta, virando uma “coisa” em lugar de uma ação (CARETTA, 2000, p. 352-366). Ainda, na substantivação de advérbio, em “ele me disse um não bem grosseiro”, em que “não” remete ao ato de fala, exercendo a função de substantivo e não mais de advérbio.

Outro recurso de conversão bastante comum na fala popular é a adjetivação de substantivo: o substantivo “monstro”, por exemplo, pode ser utilizado após outro substantivo, qualificando-o, como por exemplo em “fizemos uma recepção monstro” (em lugar de dizer “monstruosa”), ou na letra de rap “Chefe Monstro”¹⁴, do grupo Costa Gold, em que os versos alternam “chefe monstro” e “monstro chefe”, alternando a função de adjetivo e substantivo de ambas as palavras de acordo com a ordem; na frase jocosa “se você tem se decepcionado com amigos cachorros,

¹¹ Disponível em: <http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2016/04/justica-condena-danilo-gentili-pagar-r-200-mil-doadora-de-leite.html>. Acessado em 20 de maio de 2017.

¹² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uVyKY_qgd54. Acessado em 20 de maio de 2017.

¹³ A respeito disso, a reportagem da Carta Maior contém mais detalhes. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Cultura/O-riso-dos-outros-Ha-limites-para-o-humor-/39/32668>. Acessado em 20 de maio de 2017.

¹⁴ Disponível em <http://www.promusicas.com.br/hip-hop-rap/costa-gold/chefe-monstro-letra/>, acessado 01 de novembro de 2017

arrume um cachorro amigo”¹⁵, em que os substantivos “cachorros” e “amigo” funcionam na primeira e na segunda frase, respectivamente, como adjetivos; o substantivo “maloca” utilizado no lugar do adjetivo “maloqueiro”, corrente no funk atualmente, como no nome do passo de dança “Passinho do maloca” e no exemplo de McLan: “Eu já fui menor mili duk, /Maloca, descalço, bolado / Com sonho e uma bola”¹⁶; ou a própria expressão “vida loka” (escrita com k), popularizada na letra de Mc Rodolfinho¹⁷, em que a expressão composta por substantivo e adjetivo pode ser entendida como um substantivo composto que é utilizado como adjetivo: “vida loka” se refere a um modo de vida ligado ao funk ostentação, ou seja, a uma “coisa” (substantivo); por extensão passa a indicar a qualidade de alguém que leva esse estilo de vida do funk ostentação, com alta frequência de consumo de produtos de marcas caras por pessoas provenientes da classe C através dos ganhos gerados pelo funk (pessoas de classe alta que também consomem itens de marca com frequência não são chamadas de vida loka), descrito pela música. Há também a adverbialização de adjetivo, como em “chegamos rápido à festa!”, em lugar de usar o advérbio “rapidamente”, utiliza-se o adjetivo “rápido” com função adverbial. Tal recurso também pode ser utilizado para o humor ou para marcar determinado estilo: nos versos da letra “Fila indiana”¹⁸, ouve-se “Aqui no Mandelão só tem mina que dá daora”, onde “daora”, gíria com função de adjetivo significando algo bom, legal, de qualidade, passa a significar a forma como a moça rebola em referência ao ato sexual; a comprovação da abverbialização vem no verso seguinte: “aquela ali tá sentando mal, mano, e agora?”, em que fica evidente que “daora” tem o mesmo significado que “bem”, cumprindo função de advérbio em tom jocoso no efeito da rima fácil, que não fica evidente na leitura da letra, mas presente no escracho da prosódia na forma como é cantada. Ou ainda, a transformação de nomes próprios em comuns, como o que acontece com as marcas famosas que passam a referir ao produto, como o uso da palavra Coca(-Cola) para se referir a refrigerante ou Xerox, a marca da copiadora, para se referir a uma fotocópia. Em todos os exemplos

¹⁵ Disponível em <http://www.educacional.com.br/upload/dados/materialapoio/124860001/8866260/adjetivos.pdf>, acessado em 20 de maio de 2017.

¹⁶ Disponível em <https://www.letras.mus.br/mc-lan/maquiavelico/>, acessado em 01 de novembro de 2017.

¹⁷ Disponível em <https://www.vagalume.com.br/mc-rodolfinho/como-e-bom-ser-vida-loka.html>, acessado em 01 de novembro de 2017.

¹⁸ Disponível em <https://www.letras.mus.br/mc-lan/fila-indiana/> acessado em 01 de novembro de 2017.

citados anteriormente há derivação de novos sentidos para a palavra; alguns usados amplamente pelos falantes de forma geral, outros restritos a alguns contextos discursivos e/ou intencionalidades discursivas.

Resumindo, um item lexical pode sofrer transformação no processo de renovação da língua através de metáfora ou metonímia, ampliando os significados de uma determinada palavra. Também pode sofrer mudança de sentido por conversão categorial, ou pela mudança no uso devido a influências diversas. Todos os processos serão determinados pelo contexto discursivo no qual tal item está inserido.

O texto humorístico contém esses processos, que são utilizados pelos autores com o objetivo de conseguir a descoberta de significados inesperados ou mesmo de reforçar estereótipos, utilizando a ambiguação/desambiguação de maneira intencional e lúdica, conforme veremos adiante.

1.3 A escolha das palavras e os variados efeitos de sentido

A escolha de palavras que fazemos geram efeitos específicos. Para Cançado (2012, p. 18-28), a análise da ambiguidade deve-se levar em consideração elementos da Pragmática, além da Semântica, pois enquanto a Semântica se ocupa do sistema da língua e do estudo dos significados das sentenças, a Pragmática se ocupa do emprego nas diferentes situações comunicativas concretas, que também participam na construção de sentido. Como exemplo de elementos extralinguísticos a autora cita: expressão facial, gestos, prosódia, expressão corporal.

A palavra “chuva”, por exemplo, utilizada sozinha em uma frase, pode conter um sentido positivo, negativo ou ambíguo. É importante verificar se os elementos foram suficientes para desambiguar ou se houve o uso intencional da dupla possibilidade de leitura. Moradores de São Paulo gritando “Chuva!” durante os períodos de chuva logo após a crise hídrica do sistema Cantareira em 2016 com certeza têm sentido positivo; já a mesma exclamação pode expressar angústia de moradores da mesma cidade situados em regiões de alagamento, próximos às marginais, por exemplo. A desambiguação nesse caso acontece tanto pelo contexto

discursivo – o local e o contexto histórico e social – quanto por elementos extralinguísticos da enunciação – postura, expressão facial, tom de voz. A mesma expressão dependerá de elementos contextuais para tecer seu sentido: o alívio após a seca, o temor diante dos alagamentos, a felicidade em ver as plantas do quintal se molhando ou a roupa esquecida no varal.

De acordo com Martins (2000, p. 79), a expressividade das palavras recai sobre tonalidades emotivas também. Há palavras de significado afetivo; que exprimem julgamento; com elemento avaliativo sobreposto ao significado nuclear; com sentido avaliativo relacionado a afixo; evocativas (estrangeirismos, regionalismos e gírias).

Segundo a autora, a tonalidade emotiva de determinada palavra pode ser inerente a ela, ou seja, fazer parte do seu núcleo estável de significação, ou pode resultar de um emprego particular, ou seja, ganhar uma tonalidade afetiva no uso – seja pelo contexto, ou pela entonação, recurso gráfico etc.

As palavras tidas como de significado afetivo “são aquelas cujo lexema exprime emoção, sentimento, um estado psíquico” (MARTINS, 2000, p. 79). Muitas vezes essas palavras fazem parte de famílias de derivados – “amor”, “amar”, “amoroso”, “amável”, “amorosamente” – e outras não, como em “ojeriza”, ou “xodó”. Todas as palavras derivadas de “amor” conterão no seu significado o núcleo da palavra original, como em “amoroso”, que significa alguém que expressa bastante amor, ou “amável”, alguém ou algo que inspira amor, ou “amorosamente”, que modifica o verbo para indicar que a ação foi feita de maneira amorosa, com amor. Já “ojeriza” e “xodó” são palavras primitivas com conteúdo afetivo que não derivam nem são derivadas de outras, mas o conteúdo afetivo se mantém no uso.

Entre as palavras que exprimem julgamento predominam os adjetivos que atribuem qualidades positivas ou negativas, valorizadoras ou depreciativas: “bom”/“mau”, “feio”/“bonito”, “inteligente”/“estúpido” etc. Aqui também se situam os exemplos vistos no item anterior, em que a derivação de um novo significado para palavras como “vadia”, “bicha” etc. acontece por um esforço intencional para alterar a tonalidade emotiva do termo pejorativo.

A utilização de palavras ou expressões neutras muitas vezes ganha valor emotivo no contexto, como no caso de “motivos políticos” ou “ideologia”, que possuem um sentido negativo em determinados contextos discursivos mencionados anteriormente.

Os elementos de avaliação são valores agregados ao substantivo, que podem não constituir o seu núcleo de significado, como no exemplo de Martins (2000, p. 79), a palavra “mansão” agrega os valores de “luxo”, “grandeza”, “riqueza”, à “moradia” ou “edifício”.

Já o sentido avaliativo relacionado a afixo está no valor agregado por um prefixo ou sufixo, como em “povinho”, “povão” ou “populacho”, em que o primeiro tem um sentido depreciativo, atribuindo pouca importância a quem se chama de “povinho” (vide a expressão “zé povinho” para designar alguém como baixo, ordinário); o segundo carrega a ideia de grande massa, e pode ser usado para designar alguém como comum, simples, humilde; e o terceiro é também depreciativo com uma tonalidade classista, de quem olha de uma classe social acima e designa o outro como “pobre”, “ralé”.

Há ainda as palavras estrangeiras, que carregam no seu significado associações provocadas pela origem ou pela variedade linguística à qual pertencem, como se referir aos imigrantes italianos como “carcamano”, por exemplo, ou boa parte dos estrangeirismos em inglês utilizados em marketing como forma de evocar uma determinada visão ideológica ligada ao capitalismo, a poder, a vendas; gírias e regionalismos.

Tais nuances evocativas não se aplicam diretamente ao fenômeno da ambiguidade lexical, mas podem ser utilizadas para compor uma personagem ou um contexto que determinará a ambiguidade, como é o caso da tirinha da Imagem 1, de Laerte. A multiplicidade de sentidos do verbo “mexer” é percebida através do vocabulário do funcionário entrevistado no segundo e terceiro quadrinhos: o uso da palavra “fala” em sentido provocativo, que fica claro quando lemos o termo usado em tom negativo para se referir ao computador (“calculadora de bolso”); e, por fim, o uso da expressão “ficou uma arara”, em que “arara” é gíria para se referir a alguém que está irritado. Só no último quadrinho, após as falas provocativas e o resumo da situação através da gíria, que o uso de “mexer” se completa no sentido de “provocar”, “ofender”, e não no sentido de “utilizar, consertar”, que o entrevistador provavelmente tinha como intenção original, criando a situação humorística pelo duplo sentido e a dupla possibilidade de leitura do verbo “mexer”.

Imagem 1 – “Você sabe mexer com computador?”



Emprego: Tira 9, Laerte. Retirado de <http://www2.uol.com.br/laerte/tiras/>, acessado em abril de 2017.

No humor, a tonalidade emotiva das palavras pode também ser objeto de análise junto à ambiguidade ou polissemia, como no nome da personagem Armandinho, protagonista da tirinha homônima produzida pelo cartunista Alexandre Beck, de grande sucesso no Facebook.

Armandinho é um garoto que vive questionando os adultos, dos quais vemos apenas as pernas. Ele tem um sapo e alguns colegas, dos quais não sabemos o nome. A personagem já foi comparada à Mafalda, do argentino Quino, por seu tom contestador. Segundo o próprio ator, o nome “Armandinho” foi escolhido com a ajuda de leitores e é um trocadilho com a ideia de que o menino está sempre “armando algo”¹⁹.

As tirinhas de Armandinho estão disponíveis em um endereço no Tumblr [<https://tirasarmandinho.tumblr.com/>] e também em uma página de Facebook [<https://www.facebook.com/tirasarmandinho>]. A capa da página de Facebook é uma montagem com os livros já publicados, conforme a Imagem 2.

*

¹⁹Citação retirada da reportagem disponível em <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2015/12/06/criador-de-tirinha-de-sucesso-plantava-morangos-organicos-nos-anos-1990.htm>. Acessado em 10 de maio de 2017.

Imagem 2 – Capa da página de Facebook do Armandinho



Autor: Alexandre Beck. Retirado de <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>, acessado em abril de 2017.

O sentido avaliativo do diminutivo do afixo pode tanto ter um significado afetivo, de que ele é querido, quanto evocar a pouca idade da personagem, ou até o fato de que ele arma “de mansinho”, como quem não quer nada.

O autor explora com frequência a ambiguidade das palavras e da interpretação de Armandinho, recorrendo muitas vezes ao arquétipo do humor infantil, que coloca a criança para dizer o que os adultos não poderiam dizer impunemente (POSSENTI, 2010, p. 19), como na tira da Imagem 3, em que sugere que a especulação imobiliária seja o motivo do plano de fechamento de escolas no Estado de São Paulo:

Imagem 3 – Armandinho



Autor: Alexandre Beck. Fonte: Universo Online, 06/12/2015

Ou apenas se divertindo com as múltiplas possibilidades de leitura do cotidiano, como no caso da série de tirinhas que antecipam a viagem do autor a Belo Horizonte, na Imagem 4. O pai utiliza a palavra “mineiros” no sentido de “pessoas que nasceram e moram em Minas Gerais” e o menino entende como “trabalhadores das minas” e aparece de capacete e lanterna:

Imagem 4 – Armandinho: anúncio de evento em Belo Horizonte



Alexandre Beck. Retirado de <https://tirasarmandinho.tumblr.com/page/80>, acessado em abril de 2017.

Com ou sem crítica, as tirinhas de Armandinho são úteis para a observação da ambiguidade lexical, visto que até o nome da personagem pode ser explorado, inserindo o aluno no universo discursivo da personagem onde tudo é sempre motivo para comentário, ironia, subversão ou simplesmente diversão com as palavras, e não por acaso está presente no livro didático.

1.4 Ambiguidade lexical: polissemia e homonímia

De acordo com Cançado (2012, p. 138), sob a perspectiva referencial, a polissemia ocorre quando os sentidos de uma palavra ambígua têm alguma relação entre si. Tal visão encontra eco na definição de Ilari (2001, p.151): “Fala-se em ‘polissemia’ a propósito dos diferentes sentidos de uma mesma palavra que são percebidos como extensões de um sentido básico”. O autor prossegue afirmando:

A polissemia se opõe a homonímia: para que haja polissemia, é preciso que haja uma só palavra; para que haja homonímia, é preciso que haja mais de uma palavra. Há continuidade entre os vários sentidos que assume uma palavra ou construção polissêmica entre os sentidos próprios de palavras homônimas, há descontinuidade. (2001, p. 151)

Ilari e Geraldi (1987, p. 56) utilizam seis exemplos de ambiguidade lexical para explicar a diferença entre polissemia e homonímia:

1. O cadáver foi encontrado perto do banco.
2. Pedro pediu a José para sair.
3. José não consegue passar perto de um cinema.
4. Margaria Mendes trouxe os ovos na sexta.
5. Margarida Mendes trouxe os ovos na cesta.
6. Uma louca leva o guarda.

No exemplo número 1, a polissemia está na palavra “banco”, que admite dois sentidos distintos constituindo um caso de homonímia e homografia (mesma palavra, mesma grafia); diferente dos exemplos 5 e 6, que apresentam homonímia, mas sem homografia (mesma palavra, grafias diferentes). No exemplo número 2, a ambiguidade fica por conta da estrutura sintática, admitindo tanto a possibilidade de Pedro ter pedido permissão para sair quanto de Pedro ter pedido a José que saísse. Já no número 3, “não consegue” pode estar em “sentido literal”, sendo utilizada como uma negação concreta: José pode ser fisicamente incapaz; ou pode ser uma expressão lexicalizada com dois sentidos possíveis: José é um fanático por cinema; ou José tem horror a cinema. O caso mais interessante sem dúvida é o número 6,

no qual podemos ler a frase como artigo + substantivo + verbo + artigo + substantivo ou como artigo + adjetivo + substantivo + pronome + verbo, criando sentidos completamente distintos pela polissemia presente nas palavras “louca”, “leva” e “guarda”.

Segundo Ullmann (1964, p. 331-345), palavras de alta frequência são polissêmicas. O autor elenca alguns critérios possíveis de classificação para explicar a polissemia.

A polissemia pode se dar por mudanças de aplicação, ou seja, determinado item lexical adquire outros sentidos graças ao deslocamento de emprego em um determinado período de uso – o adjetivo “bela”, aplicado a pessoas, quer dizer que a pessoa é bonita, atraente, de boas proporções, mas quando aplicado a um objeto pode significar que ele é “bem feito”, “em boas proporções”, ou ainda pode referir a quantidade como em “uma bela fortuna”. Outra possibilidade é a especialização num meio social, ou seja, os significados são diversos de acordo com o campo de ação ou atuação – um advogado usa a palavra “ação” em sentido jurídico, enquanto no discurso de um soldado o sentido será de ação militar.

Conforme já exploramos no capítulo sobre o universo lexical e a transformação dos significados, a derivação de novos sentidos pode ocorrer pelo uso da linguagem figurada, ou seja, quando a palavra pode adquirir outros sentidos figurados sem perder seu significado original, sendo que ambos os significados passam a coexistir sem se confundir. A palavra “rede”, por exemplo, pode se referir a uma rede concreta, feita de material trançado, como a rede de pesca ou de dormir, ou a uma rede metafórica, construída por elementos interconectados – que podem ser pessoas, no caso da rede de contatos, ou computadores, no caso da internet ou de uma rede de computadores de uma empresa qualquer.

Os múltiplos significados da palavra “rede” são explorados na charge de Ivan Cabral reproduzida na Imagem 5, retirada da questão 103 da prova do Enem do ano de 2012²⁰. Embora seja uma crítica, não deixa de ser um exemplo humorístico. O autor brinca com o duplo significado da palavra “rede” entre a rede metafórica, pessoas conectadas e interagindo em uma rede virtual por meio da internet (contexto acionado pelo cenário de 2012, em que as redes sociais passaram a ser

²⁰Disponível em <http://educacao.globo.com/provas/enem-2012/questoes/103.html>, acessado em 20 de maio de 2017.

amplamente utilizadas), e a rede concreta, de dormir, que acomoda a família inteira que interage concretamente dentro da rede (contexto acionado pela imagem).

Imagem 5 – Charge: Rede social



Autor: Ivan Cabral. Disponível em: <http://www.ivancabral.com/2011/06/charge-do-dia-rede-social.html>

Outra possibilidade é a influência estrangeira, em que ocorre a mudança de significado de uma palavra já existente devido à importação de significado de outra palavra estrangeira – o verbo “assumir” tem passado por essa ressignificação na língua portuguesa devido à influência estrangeira do verbo “to assume”, que se traduz originalmente como “presumir”, mas que vem alterando o sentido do verbo “assumir” em português.

Pietroforte e Lopes (2003, p. 131-135) definem polissemia como a existência de mais de um significado para o mesmo significante, estabelecendo ainda que a língua é polissêmica, visto que os signos têm caráter arbitrário e sofrem alterações de significado em cada contexto. Tal definição encontra eco em Barbosa (1996, p. 245-249 apud ZAVAGLIA, 2003), para quem “um significado polissêmico ocorre quando em um mesmo significante unem-se vários feixes de semas ou sememas, que se diversificam pelas cominações diferentes de semas”.

Como exemplo, o verbo “tomar” ganha significados distintos (explicitados nos parênteses) em diferentes contextos:

- A babá tomou a mão da criança (segurou)
- Os EUA tomaram Granda. (ocuparam)
- Agora ele só toma água. (bebe)

- A Cidade Universitária toma vários alqueires. (ocupa)
- Depois que ele virou universitário, tomou um ar insuportável. (assumiu) (PIETROFORTE; LOPES, 2003, p. 132)

As palavras “roubo” e “furto” em uso coloquial são utilizadas como sinônimos, mas têm sentidos diferentes dentro do vocabulário técnico jurídico, que reduz o significado através da oposição entre ambos os termos através da introdução do sema “com/sem intimidação”, buscando criar termos monossêmicos e desfazer ambiguidades de interpretação.

De acordo com Cançado (2012, p. 71), “a homonímia ocorre quando os sentidos da palavra ambígua não são relacionados”. Igualmente, para Ilari (2001, 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”, como em “manga”, que pode ser a fruta ou a manga da camisa, podendo pertencer à mesma classe gramatical ou a classes distintas, como “pia”, que pode ser substantivo, adjetivo ou verbo. O autor diferencia entre homônimos homógrafos (caso de “manga”) e os não homógrafos, como “cinto” e “sinto”, por exemplo.

Em Zavaglia (2003) encontramos novamente a descrição de Ullmann dos três processos pelos quais a homonímia pode surgir: convergência fonética, quando dois itens tiveram no passado formas diferentes que passam a coincidir, como é o caso de “são”, no qual a mesma grafia representa três palavras diferentes, com origens e significados distintos (“São” no sentido de “santo”, grafado com maiúscula; “são” no sentido de “sadio”, do latim “*sanus*”, e “são” forma do verbo “ser” conjugado na terceira pessoa do presente do modo indicativo, “eles são”); divergência semântica, quando os sentidos divergem ao longo do tempo, até que se separam de forma que não há mais conexão evidente entre eles, como em “canal”, que é uma passagem de água ou um meio de transmissão de sinais, e ambos os significados derivam da mesma palavra; influência estrangeira, quando palavras estrangeiras se introduzem e se adaptam ao sistema fonético de uma língua, podendo coincidir.

Para Pietroforte e Lopes (2003, p. 129), “a homonímia resulta da coincidência entre significantes de palavras com significados distintos”, e a explicação para isso é diacrônica: “certas palavras com significantes e significados distintos nas línguas de partida terminam por apresentar o mesmo significante na língua de chegada”, e toma a palavra “manga” como exemplo: o nome da fruta tem origem no tâmul “mankay”,

que quer dizer 'fruto da mangueira', enquanto que a manga da camisa vem do latim, "manica", que quer dizer a parte que recobre os braços.

Pottier (1968, *apud* ZAVAGLIA, 2003) estabelece o mesmo critério, definindo que a homonímia abarca sememas completamente disjuntos, independentes, sem coincidência de nenhum sema, enquanto na polissemia há pelo menos um sema ocorrendo em oposição significativa, ou seja, há intersecção de traços significativos entre as formas.

1.5 A metáfora e a pluralização dos significados

A metáfora é um dos mecanismos através do qual se derivam novos significados para as palavras, bastante frequente nos casos de polissemia, junto com a metonímia.

De acordo com Sardinha, "metáforas são recursos retóricos poderosos e são conscientemente usadas por políticos, advogados, jornalistas, escritores e poetas, entre outros, para dar mais 'cor' e 'força' a sua fala e escrita" (2007, p. 13), e acrescenta que "são o instrumento que possuímos para criar novo conhecimento ou para dar conta de algo novo na ciência ou no cotidiano" (*idem*, p. 15).

Dentre as visões apresentadas por Sardinha (2007), destacam-se a de duas linhas distintas de estudo: a da metáfora conceitual, de Lakoff e Johnson (1980, *apud* Sardinha, 2007, p. 30-37), tida como a mais influente, em que a metáfora é vista como um fenômeno cognitivo acima de tudo; e a metáfora sistemática, de Cameron (2005, *apud* Sardinha, 2007, p. 37-45), que volta a atenção para o uso real da metáfora na linguagem, antes de fazer alegações sobre o funcionamento da mente.

Entre as visões tradicionais, Aristóteles entende a metáfora como "o uso do nome de uma coisa para designar outra" (Sardinha, 2007, p. 20), podendo ser da espécie para o gênero, do gênero para a espécie, da espécie para espécie²¹.

²¹A respeito de outras figuras de linguagem, o autor faz a ressalva de que a metonímia sempre aparece como distinta da metáfora, expressando uma relação de contiguidade, enquanto que a metáfora expressa uma relação de similaridade.

A metáfora não é apenas um ornamento ou uma simples substituição. Citando exemplo de Max Black e sua teoria da interação (idem, 2007, p. 28), o autor ainda afirma que se ao dizemos “o homem é um lobo”, não estamos simplesmente substituindo a palavra “feroz” pela palavra “lobo”, pois segundo a teoria da interação,

a metáfora possui um sentido novo que advém da interação entre o tópico e o veículo da metáfora; [...] Interação aqui é entendida como o processo que permite a criação de similaridade entre o tópico e o veículo. [...] Voltando ao exemplo anterior, 'o homem é um lobo', havíamos dito que na teoria da comparação a interpretação mais plausível seria 'o homem é feroz', pois ferocidade seria o traço comparável mais pertinente. Já na teoria da interação, a interpretação seria resultado da criação de um sentido novo a partir da interação entre os conceitos 'homem' e 'lobo'. O lobo pode vir a ser uma pessoa má, enquanto as pessoas que são atacadas podem ser 'cordeirinhos' ou outro animal indefeso”. (Sardinha, 2007, p. 30)

Na visão de Lakoff e Johnson (1980, *apud* Sardinha, 2007, p. 30-37), a metáfora é conceitual porque conceitualiza alguma coisa. Ou seja, ela cria um conceito, como em “O amor é uma viagem”. Há uma relação criada entre os domínios de cada significado que cria um conceito do que é amor, com todos os desdobramentos possíveis: se amor é uma viagem, e uma viagem longa é monótona e/ou cansativa, então um casal que vive há muito tempo junto pode achar o relacionamento monótono e/ou cansativo.

A visão de Lakoff e Johnson se contrapõe à visão lógico-positivista, visto que entende metáforas como criações culturais estruturadoras do pensamento de determinado grupo. Nessa visão, metáfora é sempre conceitual, uma vez que se trata de uma expressão mental, uma abstração, em contraponto à “expressão metafórica” para nos referir às metáforas produzidas em contexto literário, por exemplo; são inconscientes porque fazem parte da cultura, são correntes e não nos damos conta delas – como o uso de termos como “caminhar juntos” e “seguir seu próprio caminho”, que derivam da associação de amor a uma viagem, e refletem a ideologia e o modo de ver o mundo de determinado grupo.

A metáfora sistemática de Cameron (2005, *apud* Sardinha, 2007, p. 37-45) foi definida por volta dos anos 2000 e também é chamada de discursiva, ou metáfora em uso. Sua abordagem parte da crença de que o ponto de partida devam ser as

metáforas recorrentes, usadas de forma sistemática, verbal e concreta, e parte do ceticismo quanto à teoria da metáfora conceitual. De acordo com Sardinha, segundo a visão de Cameron (2005 apud Sardinha, 2007, p; 38), “só podemos fazer alegações de que os usuários da língua acessam alguma metáfora abstrata e mental se houve várias instâncias de uso de metáforas linguísticas que as indiquem” (SARDINHA, 2007, p. 38).

Podemos elencar algumas metáforas de uso corrente, como ao falarmos sobre educação, quando utilizamos o termo “educação bancária”, de Paulo Freire, para nos referirmos ao método tradicional, que acomoda o aluno no banco da escola em posição passiva, em oposição à proposta freireana de educação libertadora. Dessa metáfora derivam outras relativas ao papel passivo do aluno na educação tradicional e ao foco conteudista – se o aluno é receptor, o professor é dono e transmissor do conteúdo.

Outra metáfora de uso corrente é a do peso na música, retomada por diversos artistas em momentos e estilos diferentes. O som pesado é uma metáfora que também deriva um sistema de pensamento e de novas metáforas. A metáfora está posta visto que som é vibração, então não tem propriamente peso, pois apenas matéria tem peso. A Segunda Lei de Newton afirma que força é igual a massa vezes aceleração; dessa lei deriva-se que massa vezes gravidade é o peso, ou seja, a força de atração gravitacional que a terra exerce sobre um corpo. Logo, quanto maior a massa, maior o peso, e quanto maior o peso, maior a força desse mesmo corpo em movimento, quando submetido à aceleração. A vibração pesada se refere ao fruto do impacto de um corpo com força sobre outro corpo

Podemos citar como exemplo a versão brasileira em choro da canção “16 tons”²² de Tennessee Ernie Ford, que na versão original narra a história de um negro trabalhador das minas que afirma ter carregado 16 toneladas em um dia. Na versão em choro cantada por Noriel Vilela²³, famoso pelo tom grave de voz, as 16 toneladas passam a se referir ao peso do som do samba do cantor. Se o som é pesado, então a “turma da pesada/que segure a parada”, pois outra turma não aguentaria o peso.

²² Disponível em <https://www.letras.mus.br/tennessee-ernie-ford/756145/>, acessado em 20 de novembro de 2017.

²³ Disponível em <https://www.letras.mus.br/noriel-vilela/518779/>, acessado em 20 de novembro de 2017.

Se é pesado e o que é pesado cai, então “só quem vai curtir/ quem não se machucar/ quando deixar cair”. Se cai, então bate, o que remete à batida do samba, e a turma da pesada provavelmente se refere aos sambistas. Noriel Vilela foi um cantor de voz incomumente grave, associado à parte inferior do pentagrama musical. Se é pesado, e o que é pesado cai pois jamais poderia flutuar, então por similaridade o som pesado tem presença marcante do tom grave. A metáfora segue em inúmeros exemplos, como o da Nação Zumbi, em “Meu Maracatu Pesa uma Tonelada”²⁴: “carrego aonde vou o peso do meu som/lotando minha bagagem/meu maracatu pesa uma tonelada de surdez e pede passagem”. O peso do som é associado ao peso do instrumento do maracatu, o surdo, que é grande e pesado e que a banda carrega nas viagens, e também ao tom grave de sua batida. Se é pesado e cai, então vibra, assim como vibra a batida do maracatu: “tropa de todos os baques existentes/ de longe tremendo e rachando os batentes”. Aquilo que treme e reverbera, racha, causa dano. A mesma metáfora é usada na denominação do rock pesado, para se referir ao estilo de rock com forte presença de bateria, baixo e, posteriormente, “barulhento”, de bandas que vão de Black Sabbath nos primórdios até estilos de Death e Black Metal. A metáfora também é utilizada por Mc Pedrinho em “Solta o Grave”²⁵, com os versos “uma coisa diferente certamente acontece/R7 solta o grave/ quando eu canto o baile estremece”. Sendo o Pedrinho um menino na época dessa gravação, sua voz ainda é aguda, sendo que o peso do som fica por conta do grave da batida da produtora que o lança, a R7, que faz o baile estremecer quando ele canta. Tal metáfora do som pesado é retomada dentro do funk à outras metáforas: ao peso da batida une-se a metáfora do terrorista, da bomba, do conflito, com o proibidão; e o conteúdo pesado no sentido de pornográfico, com o batidão e as letras recheadas de palavrões e duplos sentidos referentes a práticas sexuais.

A metáfora do som pesado é interessante, visto que está registrada de maneira recorrente e ganha nuances diferentes de acordo com o grupo que a utiliza, mantendo o mesmo núcleo significador de que o som pesado é o som grave e com a batida marcada.

²⁴ Disponível em <https://www.letras.mus.br/nacao-zumbi/67596/>, acessado em 20 de novembro de 2017.

²⁵ Disponível em <https://www.letras.mus.br/mc-pedrinho/solta-o-grave/>, acessado em 20 de novembro de 2017.

Outra metáfora de uso corrente é a do trem como sinônimo do fim da vida, tema da canção citada anteriormente, *Trem Bala*, de Ana Vilela.

Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

O mesmo tema é recorrente na canção *Trem das sete*²⁶, de Raul Seixas. O acréscimo de elementos místicos como as montanhas azuis para se referir ao céu, e o éon, é parte do repertório do autor; os elementos “última viagem” (“É o último do sertão”) e o verso “não precisa passagem nem mesmo bagagem no trem” remetem ao ditado “da vida nada se leva”; as imagens de “chorar/sorrir”, “ficar/partir”, se referem à morte e à perda, e também à alegria de se manter vivo.

Ói, ói o trem, vem surgindo de trás das montanhas azuis, olha o trem
Ói, ói o trem, vem trazendo de longe as cinzas do velho éon

Ói, já é vem, fumegando, apitando, chamando os que sabem do trem
Ói, é o trem, não precisa passagem nem mesmo bagagem no trem

Quem vai chorar, quem vai sorrir ?
Quem vai ficar, quem vai partir ?
Pois o trem está chegando, tá chegando na estação
É o trem das sete horas, é o último do sertão, do sertão

A mesma temática do trem como metáfora da perda e da separação se repete em *Encontros e despedidas*²⁷, de Milton Nascimento, que não fala diretamente sobre a morte, mas também aponta no mesmo sentido. Os encontros e despedidas podem ser entendidos como metáforas das dinâmicas de relacionamento humanas, e também como metáforas de morte e nascimento:

Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai
Pra nunca mais...
[...]
O trem que chega
É o mesmo trem

²⁶ Disponível em <https://www.letras.mus.br/raul-seixas/48335/>, acessado em 20 de novembro de 2017.

²⁷ Disponível em <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47425/>, acessado em 20 de novembro de 2017.

Da partida...

A aproximação com a morte fica evidente no último verso, quando a frase “encolhe” e sobra apenas “é a vida”:

A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida...

É uma metáfora próxima o suficiente do barqueiro Caronte da mitologia grega, que leva as almas pelo Rio Estige, ocorrendo a substituição do meio de transporte para seu substituto moderno e regional; a metáfora do deslocamento/viagem/passagem/transporte, segue a mesma.

Reconhecer a metáfora recorrente como parte do repertório linguístico e cultural é importante para entendermos a escola como o local de ampliar e utilizar esse repertório.

Retomamos a primeira pergunta que guia este trabalho: qual a melhor forma de trabalhar ambiguidade lexical, gerada por polissemia ou homonímia? Acreditamos que a melhor forma é reconhecer a ambiguidade lexical como recurso linguístico, expressivo e estilístico, dentro de uma intencionalidade discursiva que será governada pelo contexto, ou seja, pela intencionalidade discursiva do gênero textual no qual está inserida e sua função.

Capítulo 2: Ambiguidade e humor

Neste capítulo tratamos da ambiguidade lexical como recuso expressivo no humor, principalmente o humor popular e o infantil. Recorremos à Possenti (2010), em sua obra *Humor, Língua e Discurso*, como fundamentação teórica. Abordamos a ambiguidade lexical nos quadrinhos em seus diversos gêneros – tiras, charges, cartuns e aventura – e verificamos os recursos expressivos empregados pelos quadrinistas, assim como a multimodalidade. Este capítulo busca responder a segunda pergunta: como o trabalho com o texto multimodal pode contribuir com a compreensão e produção textual sobre a ambiguidade lexical?

2.1 As várias formas de se obter ambiguidade

De acordo com Ilari e Geraldi (1987, p.86), “ambiguidade é a duplicidade de sentido, quer seja de razão lexical ou estrutural (‘Pedro beijou sua mulher e José fez o mesmo’ é ambígua, já que José poderia ter beijado sua própria mulher ou a mulher de Pedro)”.

Para Cançado (2012, p. 18-28), a questão se diferencia entre uso e menção, entre língua-objeto e metalinguagem a partir da análise de dois exemplos:

- a) Qual o significado de ser um homem?
- b) Qual o significado de 'ser um homem'?

De acordo com a análise, em a) temos um uso que depende do contexto: um filósofo daria uma resposta diferente de um homem do campo. Já em b) temos a metalinguagem, a discussão da língua como objeto de reflexão e análise.

Assim, de acordo com a autora, é do campo da Semântica a análise das relações entre os significados das palavras e o significado das sentenças, enquanto a Pragmática deverá ser utilizada em conjunto com a Semântica ao analisar por exemplo verbos performativos e atos de fala. Tal diferença se estabelece enquanto Semântica e Pragmática são campos diferentes de estudo, mas cai por terra ao retomarmos o conceito de diversos linguistas citados anteriormente neste trabalho

de que a palavra só ganha significado no uso: fica impossível separar o significado do contexto discursivo.

A autora apresenta também a distinção entre ambiguidade e vagueza, baseada nos autores Saeed (1997) e Kempson (1977). Expressões vagas são expressões que fazem referências de maneira aproximada, deixando o contexto acrescentar informações relevantes. Vagueza é um conceito gradual, sendo que determinado item pode ser mais ou menos vago do que outros.

Partindo do exemplo com o verbo “quebrar”, há os seguintes exemplos:

1. O Paulo quebrou o vaso com um martelo.
2. O Paulo quebrou o vaso com o empurrão que levou.
3. O Paulo quebrou sua promessa.
4. O Paulo quebrou a cabeça no acidente.
5. Paulo quebrou a cabeça com aquele problema.
6. Paulo quebrou a cara.
7. Paulo quebrou a empresa. (CANÇADO, 2012, p. 65)

De acordo com a autora, se “quebrar” tiver sete significados diferentes, “então ele é ambíguo de sete maneiras” (2012, p. 66); contudo, se as sete compartilham um sentido geral, então “quebrar” é simplesmente vago em seus diferentes usos.

O dicionário Houaiss registra 21 significados para o verbo “quebrar”, entre eles: reduzir a pedaços, fragmentar-se (exemplo 1); bater em (exemplo 2); romper, partir-se, fraturar-se (exemplo 4); entrar em falência (exemplo 7); faltar ao cumprimento (exemplo 3). “Quebrar a cabeça” (exemplo 5) aparece em uma entrada separada, com a definição de “concentrar-se demoradamente na resolução de um caso ou problema”, e “quebrar a cara” (exemplo 6) não aparece nem como entrada separada nem está contemplado por qualquer um dos significados disponíveis²⁸, embora seja uma expressão corrente com o significado de “decepcionar-se, frustrar-se”, ou mesmo “se dar mal”. Assim, parece-nos que a palavra quebrar é polissêmica e seu significado dependerá do contexto em que for usada.

Cançado (2012, p. 70-86) distingue alguns tipos possíveis de ambiguidade por uma perspectiva referencial, a saber: ambiguidade lexical, ambiguidade sintática, ambiguidade de escopo, ambiguidade por correferência, atribuição de papéis

²⁸Consulta feita em 13/05/2017

temáticos, construções com gerúndios e ambiguidades múltiplas. Em Ilari (2011, p. 09-10) encontramos as mesmas classificações de maneira resumida. A ambiguidade lexical pode se dar por homonímia ou polissemia. Simplificando, de acordo com a autora, os casos de homonímia apresentam sentidos não relacionados, enquanto a polissemia (a autora faz a ressalva de que está seguindo a Lexicologia) guarda relação entre os sentidos possíveis. Ambiguidade sintática é a gerada pela estrutura sintática, como em “Homens e mulheres competentes têm os melhores empregos” (2011, p. 76), na qual há duas possibilidades de sintagma e não fica claro se “competentes” se refere a “mulheres” ou a “homens e mulheres”.

Ambiguidade por escopo é gerada pela relação de distribuição entre palavras que expressam uma quantificação, como no exemplo “Todos os alunos comeram seis sanduíches” (2011, p. 78), em que “todos” pode ter uma interpretação coletiva (foram distribuídos seis sanduíches para dividir entre todos os alunos) ou distributiva (cada aluno comeu seis sanduíches sozinho).

Ambiguidade por correferência é gerada pela possibilidade diversa de referentes do pronome, como em “O ladrão roubou a casa do José com sua própria arma” (2011, p. 79), e que “sua” pode se referir ao ladrão ou ao José, não estando claro de quem era a arma.

Atribuição de papéis temáticos acontece quando o verbo pode atribuir tanto o papel de agente quanto o de beneficiário, conforme acontece em “O João cortou o cabelo” (2011, p. 80), em que João pode ter ido ao salão ou ser o próprio cabeleireiro.

Construções com gerúndios podem gerar uma leitura temporal ou causativa, conforme o exemplo “Estando atrasado aquele dia, João não entrou na sala” (2011, p. 81), sendo possível interpretar que João não entrou quando estava atrasado (temporal) ou não entrou porque estava atrasado (causativa).

Ambiguidades múltiplas são aquelas em que ocorrem ambiguidades de mais de um tipo.

Para Zavaglia (2003), a ambiguidade sistemática é parte da estrutura da língua – podendo ser semântica ou sintática, sendo que considera a ambiguidade lexical “um dos fatores mais importantes dentre os fatores de ambiguidade presentes em uma língua”. A autora toma emprestada a classificação de Ullmann (1964),

segundo a qual a ambiguidade pode ser fonética (“a gosto”/”agosto”), gramatical (morfológica/sintática, pela ambiguidade de formas gramaticais como prefixos ou sufixos ou de estrutura da frase) ou lexical.

Tal classificação não é idêntica, mas é compatível com a de Possenti (2010, p. 91-103): em análise de dois *corpora* distintos, a saber, canções populares nordestinas coletadas por Edson Alcântara (2006) e ampulhas gaúchas coletadas pelo chargista Santiago (2006). O autor divide a ambiguidade em:

- lexical, como no exemplo “Tou procurando outra mulher como você” (2010, p. 94), em que a ambiguidade se dá através do duplo sentido de “como”, que pode ser a conjugação na primeira pessoa do tempo presente do modo indicativo do verbo “comer” (onde a graça fica tanto pela possibilidade de ouvir o “como você” repetido na canção quanto pela possibilidade de quebrar a frase em dois, significando que ele está com ela enquanto não encontra outra mulher, que poderia ser desambiguado se houvesse pontuação, por exemplo, o que possivelmente acontece na forma como a canção é cantada), ou conjunção (ele busca outra mulher parecida com ela);
- fonética/gramatical, como no exemplo “Ela é vegetariana (...) ela só quer verdura” (2010, p. 93), onde a palavra “verdura” pode ser entendida como “ver dura”, referindo-se ao órgão sexual masculino.

Neste trabalho nos ocuparemos da ambiguidade lexical, pedindo aos alunos que se utilizem de palavras que podem ter mais de um significado – polissemia e homonímia. Tal separação serve para efeitos didáticos e delimitação da proposta, levando os alunos a trabalhar as diferentes acepções e o uso de cada uma delas, obtendo um resultado certo. Contudo, os outros tipos de ambiguidade se farão presentes no humor sem distinção; no livro didático, na mistura entre ambiguidade sintática e lexical; e nos documentos oficiais, ao trazer a palavra “ambiguidade” como termo amplo, no eixo de oralidade, sem especificação a qual tipo/possibilidade de ambiguidade se refere.

2.2 O humor como um dos efeitos de sentido da ambiguidade

Ao utilizar a ambiguidade de forma intencional, abrem-se possibilidades de leitura. No humor, isso é feito com o objetivo de quebrar a expectativa do leitor/ouvinte, gerando o efeito da surpresa. Conforme Possenti,

Sabe-se que as técnicas humorísticas fundamentais consistem em permitir a descoberta de outro sentido, de preferência inesperado, frequentemente distante daquele que é expresso em primeiro plano e que, até o desfecho da piada, parece ser o único possível. (2010, p. 61)

A descoberta de um novo sentido não ocorre apenas nos exemplos em que há polissemia/homonímia/ambiguidade, podendo ocorrer por exemplo outros tipos de humor como a ironia e o sarcasmo, ou mesmo o humor negro.

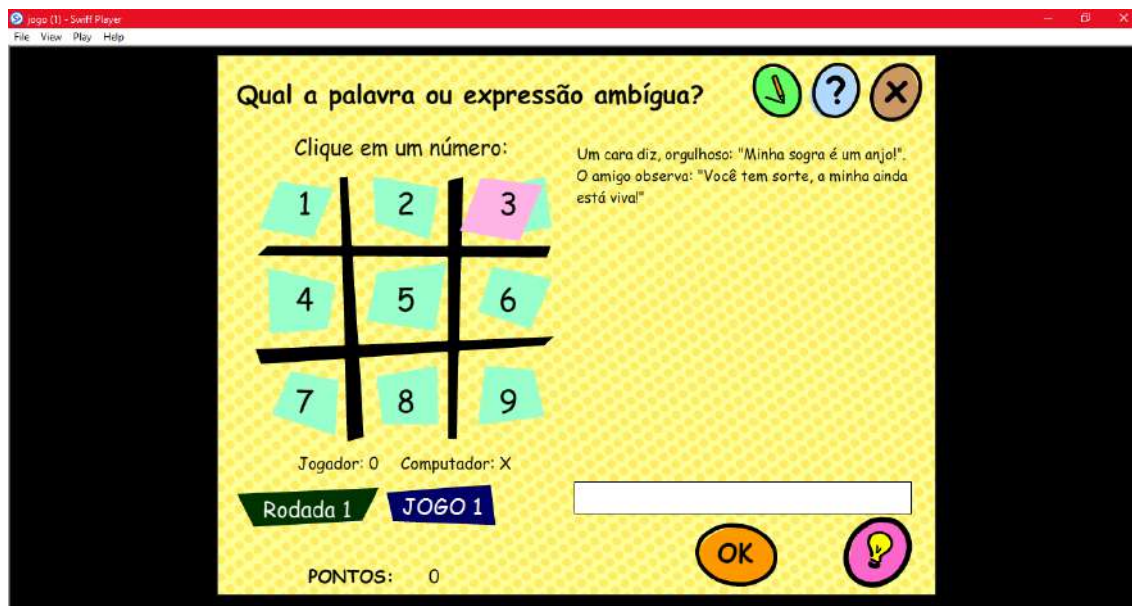
Em sua obra, Possenti (2010) explora piadas e canções populares (nordestinas e empulhas gaúchas), analisando tanto o duplo sentido quanto os estereótipos envolvidos nos contextos geradores de humor. Tanto a canção humorística quanto a piada são gêneros que utilizam largamente a polissemia e a homonímia, explorando a ambiguidade.

Tomemos como exemplo as piadas retiradas do jogo *Quem ri seus males espanta – Piadas*, do mesmo autor, disponível no Banco de Objetos Educacionais do MEC²⁹, que contém objetos educacionais digitais, ou seja, material digital criado para o uso em sala de aula. O objetivo do jogo é que o aluno identifique a palavra ambígua para poder marcar posição em um jogo da velha.

O jogo deve ser baixado e executado na máquina, não estando disponível em versão *online*. Sua interface é de fácil acesso e garante a compreensão por parte do jogador, como podemos observar na Imagem 6. Dispõe de uma sessão de ajuda (ícone da interrogação, no canto superior direito da tela) que presta auxílio quanto à navegação no jogo, e outra de dicas (ícone da lâmpada, canto inferior direito da tela), que dá pistas sobre a resposta correta.

²⁹Disponível em <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br>, consultado em 22/04/2017

Imagem 6 – Objeto Educacional: Jogo *Quem ri seus males espanta*



Material da Unicamp, de autoria de Possenti, disponível em <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br>, consultado em 22/04/2017.

As piadas do jogo estão analisadas abaixo e separadas por tipo de recurso utilizado para criar humor.

Polissemia e contexto discursivo:

1. Uma loira maravilhosa está deitada na praia, com um bronzeado espetacular, que chama a atenção de todo mundo que passa. Uma mulher, invejando o bronzeado da loira, resolve abordá-la: “Por favor, qual o seu protetor?” E a loira: “São Judas Tadeu”.

Aqui existem duas possibilidades de leitura da palavra “protetor”, significando não mais o protetor solar, mas o santo protetor. Protetor tem o mesmo sentido de “aquele que protege” em ambos os casos, mas a ambiguidade deriva de que falta o complemento, que ficou por conta do contexto discursivo – na praia, entende-se que o mais provável é que se refira ao creme que protege o usuário do sol.

A exploração dos diferentes contextos fica por conta do estereótipo da loira pouco inteligente, que não entendeu o contexto discursivo.

2. Um cara diz, orgulhoso: “Minha sogra é um anjo!” O amigo observa: “Você tem sorte, a minha ainda está viva!”

Aqui houve a exploração do significado metafórico da palavra “anjo”. Ao dizer que a sogra é um anjo, o enunciador quis dizer que ela era “boa, amável, simpática”.

Na fala do amigo, o significado é de que “anjo” seria um eufemismo para alguém que morreu – destino que ele gostaria que a sogra tivesse.

O contexto explorado é o do estereótipo da sogra, normalmente pessoa mal vista e que não se dá bem com os genros. Derivam daí as duas enunciações: apenas é assunto o fato de ela ser um anjo porque contraria o estereótipo, e a piada só acontece porque o amigo reforça o estereótipo ao falar da própria sogra.

3. Um bebê cai da janela de um prédio. Uma loira que ia passando pela calçada vê a criança caindo e imediatamente sai correndo e coloca-se bem debaixo do bebê, a tempo de ampará-lo em seus braços, conseguindo assim salvar a criança. A loira é aplaudida por todos que assistiram à cena. Um senhor não se contém e a elogia: “Puxa, parabéns!” Que reflexo maravilhoso!” E a loira: “Gostou? É Wellaton!”

Aqui houve a exploração dos diversos sentidos da palavra “reflexo”. O enunciador a utilizou no sentido de rapidez, agilidade, e a loira compreende que ele está elogiando o efeito no seu cabelo (reflexo é uma técnica de clareamento).

O contexto aqui fica não só por conta do estereótipo da “loira burra”, mas da própria cor do seu cabelo, que é explorada como o assunto.

4. Por que o português tem chulé no pé esquerdo?

Resposta: Porque a mãe dele vive dizendo: “Lava o pé direito, menino!”

Foi explorada a polissemia da palavra “direito”, que como adjetivo tem tanto o significado de “certo, correto, sem erros” (Houaiss), em oposição a “errado”, e como substantivo passa a significar o lado principal do corpo, em oposição a “esquerdo”, considerando que a maioria das pessoas é destra.

O contexto que determina ambos os sentidos fica por conta do estereótipo acerca da falta de inteligência do português, que entendeu que devia lavar só o pé direito do corpo e não lava o esquerdo, quando a mãe quis dizer que ele deveria lavar bem os pés.

Homonímia:

5. Numa festa o secretário do presidente fuma um cigarro. O presidente comenta: - Não sabia que você fumava. - Eu fumo, mas não trago. - Pois devia trazer.

Nesta piada foi explorada a homonímia entre as formas de dois verbos diferentes que coincidem em som e grafia na primeira pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo: trazer e tragar.

Os diferentes contextos aparecem na “indireta” que o presidente dá ao secretário, para que traga seus próprios cigarros em lugar de pedir.

6. O carro do Manuel enguiça e ele vai com o filho caçula no mecânico. Após verificar o motor do velho carro, o mecânico diz: “O problema está no freio. Vou ter que mexer no burrinho”. Manuel puxa o garoto para trás, alterado: “Não senhoire! No garoto ninguém mexe!”.

Foi explorada a homonímia, em que a palavra “burrinho” é o nome da peça e também pode ser um substantivo que se refere a uma pessoa pouco inteligente. O contexto que gera o humor é a interpretação do Manuel de que o “burrinho” se refere ao próprio filho, novamente explorando o estereótipo do português (a pista está no nome dele, Manuel).

Ambiguidade por aproximação fonética:

7. Dois amigos conversando:

- Meu pai morreu ontem.
- Puxa, meus sentimentos... Ele morreu do quê?
- Foi por causa de uma latinha.
- De uma latinha?!!
- É. Ele estava passando o feriado na praia. Foi nadar, pensou que naquela região não havia tubarão, mas lá tinha.

Aqui foi explorado o contexto e o efeito fonético: a contiguidade das palavras “lá tinha”, advérbio e verbo, para formar uma palavra só “latinha”, uma lata pequena, que gera a perplexidade no interlocutor ao início do diálogo.

8. Uma loira comenta sua situação desesperadora com um amigo, frequentador da Igreja Universal:

- Estou numa maré de azar. Estou sem crédito na praça, devo para todo mundo! Não vejo solução, não tenho como pagar. Estou desempregada, sem dinheiro nenhum e cheia de carnês de várias lojas atrasados.

Aconselhada pelo amigo, a loira vai a um culto. Ela é, então, chamada ao palco, onde fica com outros desesperados. De repente, um pastor aproxima-se dela, coloca a mão direita em sua testa e começa a gritar:

- Saia deste corpo, demônio! Desaloja! Este corpo não te pertence! Em nome de Jesus, afaste-se dessa boa alma!

O pastor passa a gritar ainda mais alto:

- Estou ordenando! Em nome de Jesus, desaloja! Desaloja!

E a loira:

- Casas Bahia, Lojas Americanas, Ponto Frio, Bonzão, C&A, Renner, Magazine Luíza....

Novamente a exploração do estereótipo da loira e do efeito fonético da contiguidade entre as palavras: “desaloja”, do verbo desalojar, sair, é entendido como “diz a loja”, visto que esse era o contexto da loira que devia dinheiro a muitas lojas.

9. Qual é a diferença entre uma criança e um carpinteiro?

Resposta: a criança adora uma mamadeira e o carpinteiro detesta uma má madeira.

Novamente a exploração do efeito fonético da contiguidade entre palavras: “mamadeira”, substantivo, o objeto pelo qual o bebê se alimenta, ou “má madeira”, adjetivo e substantivo, madeira de má qualidade, sendo que a madeira é a matéria-prima do trabalho para o carpinteiro.

Em uma exploração inicial da revista Piadas para Crianças, da Case Editorial, encontramos dois exemplos de piadas (2017, ed 4, p. 19) que exploram a ambiguidade lexical por homonímia e polissemia:

“Peixe nada

Um peixe diz ao outro:

- O que faz o seu pai?

E o outro lhe responde:

- Nada. E o seu?

- Nada também.”

A graça acontece porque “nada”, pronome indefinido, como em “passa o dia sem fazer nada”, é homônimo e homógrafo da forma conjugada da terceira pessoa do singular no tempo presente do modo indicativo do verbo “nadar”. Assim, “nada” pode significar “ele não faz nada”, como pode significar “ele nada”, por se tratar de um peixe.

Já em *Cão Bravo*, vemos a exploração da polissemia do verbo “cuidar”:

“Cão Bravo

Joãozinho colocou uma placa na porta de casa dizendo: “Cuidado com o cão”.
Sua mãe viu e disse:

- Meu filho, por que você está colocando esta placa se o nosso cão é tão pequeno?

Joãozinho respondeu:

- Ora mãe, por isso mesmo. Para ninguém pisar nele”.

A versão online do dicionário Houaiss cita 8 acepções para o verbo “cuidar”, dentre elas “acautelar-se, prevenir-se”, como é o sentido usual nesse tipo de placa, com a intenção de avisar que há um cão bravo, e também “ter cuidado”, “tomar conta de”, e cita como exemplo “cuidou do gatinho com carinho”. A graça se dá pelo fato de que a mãe faz a leitura usual desse tipo de placa, quando o menino responde que o sentido que ele tem em mente é o segundo, o de que tomem conta do cãozinho e tenham cuidado para não pisá-lo.

Outro gênero favorável à ambiguidade lexical é a tirinha. Conforme afirmam Cambrussi e Poll (2014), “a polissemia é um recurso empregado em um nível estrutural básico para produção de efeito de humor em tirinhas”.

Conforme citado, um autor que explora muito a ambiguidade gerada pela homonímia é Alexandre Beck, autor da tirinha *Armandinho*.

Vejamos como exemplo a tira “Vendo pôr do sol”, na Imagem 7. Nela, o autor explora a homonímia entre as formas verbais da primeira pessoa do presente do indicativo do verbo vender e a forma do gerúndio do verbo ver. Ainda, o autor também explora o contexto discursivo através dos elementos visuais, visto que o menino carrega uma placa: não se trata de um simples mal-entendido, mas da intenção declarada de *Armandinho* de forçar o possível interlocutor a perguntar quanto o menino quer pelo pôr do sol. A intencionalidade discursiva da personagem é claramente provocativa.

Imagem 7 – Armandinho – Vendo pôr do sol



Autor: Alexandre Beck. Disponível em: <http://tirasbeck.blogspot.com.br/>

Ou a tira da Imagem 8, que apenas explora a homonímia gerada pelo som das palavras homônimas e não homógrafas “cesta”, “sexta” e “sesta”:

Imagem 8 – Armandinho – Adoramos cestas



Autor: Alexandre Beck. Disponível em: <http://tirasbeck.blogspot.com.br/>

O autor também explora a polissemia, como no caso da Imagem 9, em que há a reflexão sobre o significado da expressão “ser alguém na vida”, que normalmente

se usa no sentido de “ter status, ter uma boa profissão”, mas que tem o sentido questionado pelo garoto com todas as implicações político e filosóficas que cabem nesse questionamento.

Imagem 9 – Armandinho – Ser alguém na vida



Autor: Alexandre Beck. Disponível em: <http://tirasbeck.blogspot.com.br/>

A exploração da ambiguidade depende intimamente da dupla possibilidade de contextos discursivos na interpretação. Assim, os gêneros que mais se afeiçoam a essa exploração são os que possuem essa possibilidade facilitada, especialmente as pequenas narrativas – piadas, anedotas – e as tirinhas, devido à ampla possibilidade de exploração dos contextos no cenário, seja pelo elemento visual, no caso da tirinha ou mesmo da charge, seja pela narração, no caso das piadas.

Para efeito de comparação, outros gêneros humorísticos podem favorecer mais outro tipo de humor, como o meme favorece a ironia, a sátira, a provocação (CHAGAS et ali, 2015). Conforme dizem os autores:

Este tipo de humor [o meme] é marcado por justaposições/montagens ou o congelamento de uma ação a partir de um único frame, como lembra Shifman (2014), dando origem a piadas situacionais, reações de “curta duração” ou “pequena importância política” (TAY, 2012). Como veremos, este tipo de humor é não apenas um dos mais frequentes na amostra coletada, mas também um dos mais marcantes, vista a sua repercussão no ambiente das mídias tradicionais (CHAGAS et ali, 2015, p. 10)

Uma exploração inicial pelo Museu dos Memes por exemplo nos mostrou que o recurso principal do meme é, na maioria das vezes, a ironia através desse congelamento performático, e não a ambiguidade gerada pela amplitude de sentidos.

Ao condensar um significado, normalmente emotivo, em uma imagem com uma mensagem, o meme evoca outros contextos para causar humor principalmente de forma irônica, transformando-se em um instrumento de performance, mas não explora a ambiguidade e a polissemia com a mesma frequência que a piada ou a tirinha e a charge, gêneros que possuem maior amplitude de possibilidades para a exploração de diversos contextos discursivos. No caso do meme, o contexto discursivo depende da intenção do autor que o utiliza, ele funciona como um curinga para expressar uma emoção ou intenção.

Tomemos como exemplo o meme do “Ata”, derivado da expressão “ah, tá”, com a imagem de uma capa da Turma da Mônica. O Museu dos memes explica que a “Turma da Mônica” é uma série de histórias em quadrinhos criada pelo cartunista Maurício de Sousa, que narra as aventuras de personagens como Mônica, Magali, Cebolinha e Cascão, entre outras personagens secundárias, no bairro do Limoeiro, que existe desde os anos 1960, e hoje é sem dúvida o quadrinho brasileiro mais reconhecido e fixado no imaginário nacional. A origem do meme se deu em 2016, quando um usuário do Twitter modificou a capa da edição do gibi “Almanaque da Mônica” (Editora Globo” de maio de 2004, que mostra a protagonista da série, Mônica, em frente a tela de um computador estampada pelos rostos dos outros personagens da série, segurando o mouse e esboçando um sorriso, e trocou a imagem pela palavra “ata”, derivada da expressão “ah, tá”. Cabe a explicação de que a grafia incorreta das palavras é muitas vezes utilizada de forma irônica, como em “tá serto”, de uso frequente nas redes sociais, para fazer uma crítica dizendo que está errado, assim como a grafia da palavra “certo” está errada na expressão, onde aparece escrita com ‘s’ no lugar do ‘c’. Assim, o “ata” grafado dessa forma carrega o tom de ironia de quem não concorda de fato.

Ainda segundo o museu, a montagem se tornou um meme instantaneamente e se popularizou no mesmo mês de dezembro de 2016, sendo utilizado para demonstrar falta de interesse ou desdém. Na utilização, o meme aparece acompanhado por alguma legenda que o enquadra em algum contexto ou usado como resposta para algum comentário que o interlocutor não considere digno de uma resposta mais elaborada.

Imagem 10 – Meme “Ata”



Fonte: Museu dos Memes. Disponível em <http://www.museudememes.com.br/sermons/ata/>

Pelo que se observa na Imagem 10, nos dois exemplos de utilização desse meme pelo público da internet há a exploração dos diversos contextos de forma irônica e sarcástica, significando no primeiro exemplo que a moça já não se importa se falam dela, e no segundo exemplo a descrença e desesperança quanto ao ano de 2017. O restante das informações contextuais não constam para análise, mas certamente foram compreendidas por aqueles que acompanham ou conhecem os usuários em questão – como, por exemplo, se de fato andam falando da usuária por trás do nome de Bloom e qual é o conteúdo das críticas feitas a ela, ou se a desesperança do usuário Luan Vinícius Lovato é de natureza pessoal, amorosa, profissional ou familiar, ou se tinha a intenção de ser uma crítica política.

2.3 Humor nos quadrinhos

Ao definir Histórias em Quadrinhos (HQs), RAMOS (2016, p. 20) recorre ao conceito de hipergênero de Maingueneau (2004, 2005 e 2006), estabelecendo HQ como “um rótulo que daria as coordenadas para a formatação textual de vários gêneros que compartilhariam diversos elementos”, e também às definições de diversos autores como Cirne (1970), Eisner (1989), Acevedo (1990) e Eco (1993) de que os quadrinhos teriam se “emancipado” e constituído uma linguagem autônoma.

Tal conceito é relevante para a aceitação e uso dos quadrinhos na educação. De acordo com Vergueiro e Ramos (2015, p. 09-43), é na última virada de século

que os quadrinhos deixam de ser vistos como leitura superficial e de lazer, e são incorporados à sala de aula. Os autores localizam a entrada dos quadrinhos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como “adequados para o trabalho com a linguagem escrita”, com os gêneros charge e tira, e procedem a uma análise da presença de quadrinhos no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) de 2006 a 2009, contabilizando a presença de 4% a 7% dos títulos comprados em cada ano.

Sobre a classificação das HQs, (RAMOS, 2016, p. 16-20) cita três vertentes válidas: a que enxerga quadrinhos “como um grande rótulo que abriga diferentes gêneros”; a que vincula “gêneros de cunho cômico (charge, cartum, caricatura e tiras como *humor gráfico*”; e a que aproxima as charges e tiras cômicas da linguagem jornalística pelo fato de serem publicados no jornal. A partir daí, estabelece algumas distinções. A charge se caracteriza por ser um texto de humor, normalmente em um ou dois quadros, que dialoga de maneira intertextual com o noticiário, como na Imagem 11.

Imagem 11 – Charge: Renan não larga o osso



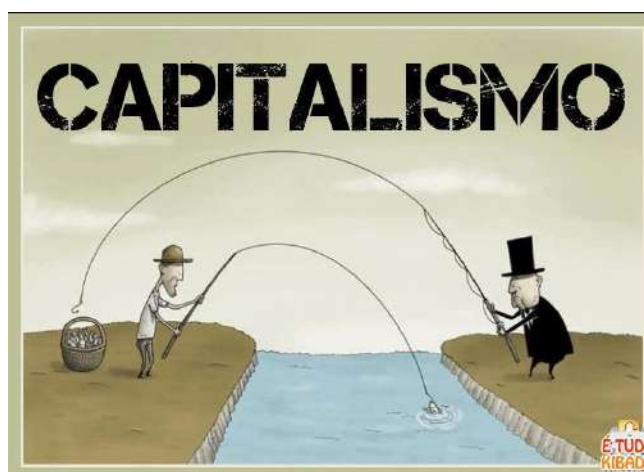
Autor: Clayton. Fonte: <http://www.tribunadainternet.com.br/renan-tenta-jogar-os-outros-ministros-do-supremo-contr-luiz-fux/>, acessado em 05 de novembro de 2017.

A charge comenta a notícia sobre a recusa do senador Renan Calheiros em acatar as decisões do Superior Tribunal Federal, em dezembro de 2016, evocando a expressão metafórica “não larga o osso” através da imagem do senador com um osso na boca. A imagem recupera o conteúdo das notícias da época sobre Renan

Calheiros não desistir da estratégia política mesmo sendo alvo de inquérito e tendo se recusado a assinar notificação de seu afastamento do cargo emitida pelo STF dez dias antes da publicação da charge³⁰. Assim, frequentemente, o trabalho com a charge caminha juntamente à leitura de notícias na escola, para que os alunos possam estabelecer as relações necessárias para a compreensão.

Muito parecido, o cartum se assemelha à charge pelo uso do humor e da crítica em um quadro ou dois, mas se diferencia, segundo o autor, pela ausência de vínculo a um fato do noticiário. Assim, o cartum pode aparecer associado a um tema do conteúdo ou da atualidade ou a uma crítica sobre qualquer assunto não necessariamente das últimas notícias, como na Imagem 12.

Imagem 12 – Cartum: Capitalismo



Autor desconhecido. Fonte: página *É tudo Kibado*. Disponível em

https://ohicumpare.files.wordpress.com/2012/06/544169_443165712378734_322920721069901_1524297_969182887_n.jpg, acessado em abril de 2017.

O exemplo acima foi retirado da página *É tudo Kibado* e trata de uma crítica ao capitalismo que não é bem uma novidade nem dialoga diretamente com nenhuma notícia recente, mas dialoga com o estilo de vida da sociedade atual. Em referência à expressão que se tornou símbolo do capitalismo, “não se deve dar os peixes, deve-se ensinar a pescar”, o cartum constrói a crítica através da imagem: enquanto o pescador pesca o peixe no rio, um homem de cartola e fraque pretos pesca a

³⁰ Mais sobre o caso: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/12/1838714-renan-se-recusa-a-assinar-notificacao-de-afastamento-pelo-stf.shtml>, acessado em 05 de novembro de 2017.

bolsa cheia de peixes do pescador, simbolizando a exploração da mão de obra pelo sistema capitalista.

Já a tira cômica tem como características a predominância da narrativa e o final inesperado, assemelhando-se muito à piada:

Para Ramos (2007), as tiras são uma forma de piada relatada com os recursos das HQs. Texto curto (tanto o da piada quanto o da tira), inferências, conhecimentos prévios, quebra da expectativa no final, uso de personagens conhecidos ou não são apenas algumas das aproximações entre as duas áreas. (RAMOS, 2015, p. 199)

As tiras analisadas neste trabalho se encaixam na definição de Ramos (2015) em todos os aspectos. Sobre a aproximação entre tiras e piadas, as personagens fixas nas piadas do jogo *Quem ri seus males espanta – Piadas* (como a loira e o português, por exemplo) reproduzem o mecanismo do estereótipo para construir o contexto sobre o qual se constrói o humor na piada (RAMOS, 2015, p. 25).

Além da tira cômica, o autor ainda destaca a tira cômica seriada e a tira seriada (ou de aventura); seriadas porque são aquelas que narram uma grande história dividida em pequenas partes publicadas periodicamente (diariamente, semanalmente ou mensalmente) e depois publicadas em formato de livro formando uma narrativa maior. São exemplos de tiras cômicas seriadas: *Mafalda*, de Quino; *Calvin e Haroldo*, de Bill Waterson; ou *Ed Mort*, de Luis Fernando Veríssimo.

Calvin e Haroldo é uma tirinha sobre o menino Calvin e seu companheiro de aventuras, o tigre de pelúcia Haroldo, que ganha vida quando o menino brinca e conversa com ele em sua imaginação. Haroldo faz o papel de confidente, amigo e conselheiro, em diálogos significativos sobre a vida do ponto de vista infantil, mas nem tanto – as personagens têm um público adulto junto ao infanto-juvenil.

Exemplo de tirinha seriada de Calvin e Haroldo é a história do Quati, de 1987³¹. A primeira tirinha da série, reproduzida na Imagem 13 abaixo, é famosa pelo conteúdo altamente sensível e emocional, e não por isso menos espirituoso, da

³¹ Retirado de: <http://notaterapia.com.br/2015/11/18/30-anos-de-calvin-e-haroldo-a-tirinha-mais-incrivel-de-bill-watterson/>, acessado em 20 de agosto de 2017.

última fala de Calvin, com a afirmação “você não pode virar mãe se você não puder consertar tudo muito bem”.

Imagem 13 – Tira seriada: Calvin e Haroldo – História do Quati - I



Autor: Bill Waterson

Essa tirinha pode ser lida sozinha, e é bastante conhecida, mas faz parte de uma sequência maior de outras tirinhas, todas com quatro quadros, que podem ser lidas sozinhas também, e todas tem um final surpreendente e espirituoso.

Imagem 14 – Tira seriada: Calvin e Haroldo – História do Quati - II



Autor: Bill Waterson

Na segunda tirinha, a mãe de Calvin nota, em solilóquio com Haroldo, o tigre de pelúcia de estimação de Calvin, que talvez não consiga salvar o quatizinho. O humor igualmente sensível se dá no último quadrinho, quando ela mesma se dá conta de que está chateada ao perceber que está conversando com um bicho de pelúcia.

A continuação mostra Calvin e a mãe acomodando o quati em uma caixa de sapatos com comida e água na garagem de casa, para mantê-lo seguro e aquecido.

O humor aparece com a fala de Calvin de que quatis são onívoros e, portanto, ele doará seu jantar. A resposta da mãe provê o contexto de que Calvin não gosta de comer, já que obtemos a informação de que ele não sabe o que terá no jantar, dando o contexto da “arte” infantil, um comportamento típico de crianças pequenas.

Imagem 15 – Calvin e Haroldo – História do Quati - III



Autor: Bill Waterson

A história segue com tiradas sensíveis e sentimentais, e o humor aqui não se dá pela ambiguidade, mas pela sinceridade infantil diante de um acontecimento tão terrível quanto a iminência da morte e o luto, em falas como “Não morra, quatizinho. Não seria muito agradecido de sua parte quebrar meu coração”; “Estou chorando porque aqui fora ele se foi, mas ainda continua dentro de mim”; mas também em momentos leves promovidos por Haroldo, como quando afirma “Eu acho os animais sempre tão fofos”. Visto que a voz de Haroldo é a própria voz da imaginação de Calvin, é nele que a criança encontra o conforto ao se colocar no lugar de Haroldo, o tigre, e projetar os sentimentos de apego e afeto para ele – que acha os animais fofos porque obviamente é também um animal fofo.

Imagem 16 – Tira seriada: Calvin e Haroldo – História do Quati – IV, V, VI



Autor: Bill Waterson

O solilóquio (RAMOS, 2016, p. 33), recurso em que uma personagem fala na presença de outra que apenas escuta, é um recurso bastante utilizado nesta sequência, com passagens em que Haroldo apenas ouve o luto de Calvin, compartilhando o silêncio diante da indignação do menino com a morte:

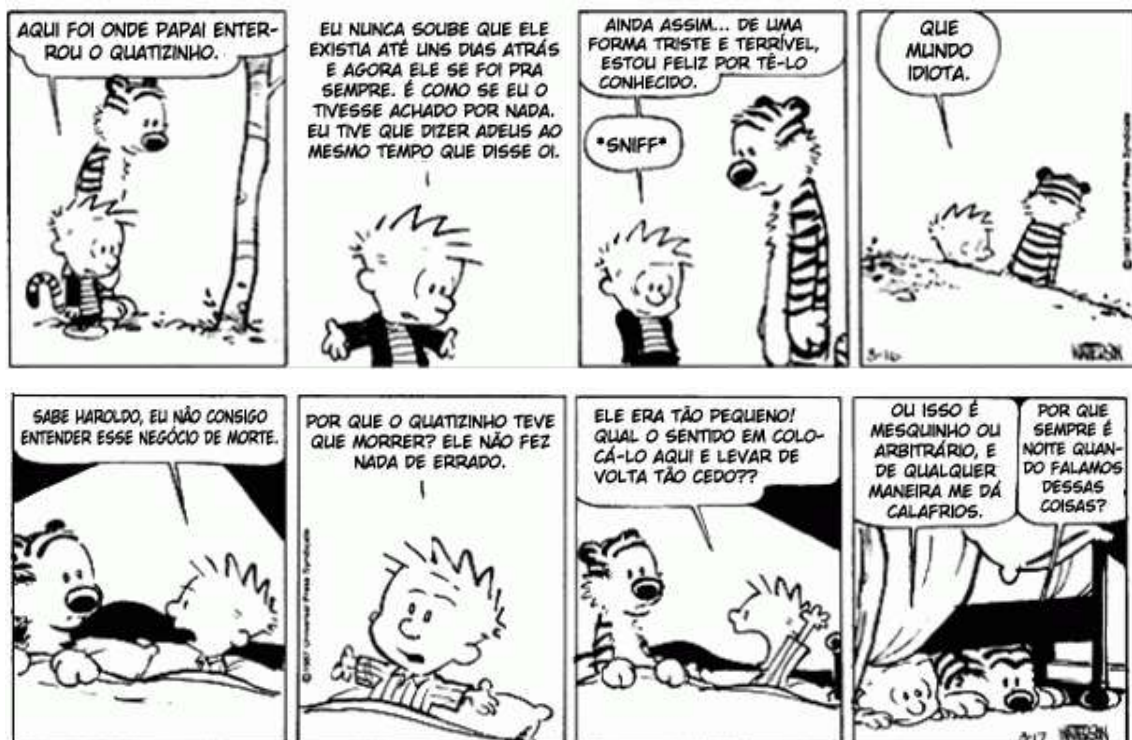
Imagem 17 – Tira seriada: Calvin e Haroldo – História do Quati – VII



Autor: Bill Waterson

No final da história, novamente o alívio da projeção da voz do tigre, ao expressar o medo que ambos sentem durante a noite, diante do fato recém ocorrido, e por fim o conforto com a presença do tigre, que realmente não morrerá pois é fruto de sua imaginação.

Imagem 18 – Tira seriada: Calvin e Haroldo – História do Quati – VIII, IX, X





Autor: Bill Waterson

Cabe notar que o primeiro quadro de cada tirinha retoma o andamento da história do quati, de forma que, se o leitor começar a leitura pela metade, ele não saberá bem os detalhes do início, mas saberá que existe a preocupação com a morte simbolizada pela presença do quati à beira da morte, e posteriormente com o luto, após a morte do quati.

A respeito dos quadrinhos, Vergueiro (2012, p.45-51) diferencia a tira de jornal da tira de aventura em termos históricos: segundo o autor, a tira de jornal ganhou esse formato de dois a três (ou quatro) quadrinhos no final da década de 1970, com a diminuição do espaço físico para publicação no jornal. A respeito disso, é relevante a mudança relativa do formato com a migração dos quadrinistas para os meios digitais e redes sociais como o Facebook e o Tumblr, que já não exige necessariamente o formato na horizontal. Encontra-se tiras cômicas com as características de narrativa curta e humor, com mais ou menos do que os 3-4 quadros tradicionais; nem sempre na horizontal.

Já os quadrinhos de aventura ganharam continuidade narrativa a partir da década de 1960, com Stan Lee, na Marvel Comics e as narrativas de super-heróis, como Homem-Aranha, Capitão América e O Incrível Hulk, e também Super Homem e Batman, da editora DC Comics, gênero que o autor detalha por algumas páginas, citando como característica a *splash page*, página de abertura que, segundo o autor, funciona como recapitulação do contexto dos quadrinhos anteriores na legenda do narrador.

Na página Splash Pages, blog sobre HQs produzido por Guilherme Sfredo Miorando³², autor nascido em Erechim, e outros colaboradores, encontramos outra definição de *splash page*:

Nos velhos quadrinhos havia uma tradição de abrir uma história com uma “splash page”, algo equivalente à “tomada emblemática” nos primórdios do cinema – um painel de tamanho maior na primeira página de uma história de quadrinhos de gênero que era a representação literal ou simbólica de um conflito ou momento dramático que aconteceria mais tarde na história. Esse tipo de história deveria ser determinada, a narrativa propriamente dita poderia começar em um momento calmo, desde que o leitor soubesse que algo intrigante aconteceria mais tarde; a única questão era como a história chegaria nesse ponto”. WOLK, Douglas (2017).

Imagem 19 – Splash page: X-men vs. X-men até a morte



Disponível em: <http://diversionsofthegroovykind.blogspot.com.br/2011/03/making-splash-dave-cockrums-x-men-part.html> acessado em 01 de novembro de 2017.

O exemplo da Imagem 19 foi retirado de uma página na web que contém e comenta várias *splashes* da HQ X-men, e anuncia o conflito dentro do próprio grupo

³² Disponível em <https://splashpages.wordpress.com/author/guilhermesmee/> e <http://www.eamb.org/brasil/2015/08/entrevista-com-guilherme-smee/>, acessados em 20 de agosto de 2017.

de mutantes aprendizes do professor Xavier, mostrando-os em combate e antecipando o conflito que aparecerá no meio da narrativa.

Tanto por se assemelhar à piada quanto pela praticidade do tamanho e formato, a tira cômica foi escolhida para o nosso trabalho de produção em sala com a ambiguidade lexical. Contudo, ao explorarmos os elementos das HQs, os alunos serão convidados a pesquisar e trazer exemplos

2.3.1 HQs e seus recursos expressivos

Ao tratarmos a ambiguidade lexical como um recurso expressivo devido ao exercício de interpretação no contexto, visto que “humor e entendimento textual são elementos interligados” (RAMOS, 2015, p. 187), tornou-se claro que a produção textual em formato de quadrinhos seria significativa para os alunos, visto que poderiam explorar vários recursos visuais e concretos, e para tal recorrerem às suas HQs favoritas.

A parte visual do quadrinho é parte constitutiva do texto e grande aliada do aluno na caracterização do contexto da breve narrativa. Assim sendo, torna-se necessário explorar também elementos visuais e não apenas os verbais.

Os balões, como veículos/recipientes do discurso, seja expresso (falado) ou pensado (RAMOS, 2016, p. 33-52), assim como o apêndice (a parte que une a fala à personagem) e as legendas (onde se lê o narrador onisciente ou narrador personagem) são os primeiros a exigir atenção dos alunos. Há diversos tipos de balão para diferentes tipos de enunciado: balão-fala (“o mais expressivamente neutro”, feito com contorno de traçado contínuo); balão-pensamento (ondulado em formato de “nuvem”, com o apêndice formado por bolhas); balão-cochicho (tracejado); balão-berro (extremidades pontudas, sugerindo uma explosão e tom de voz alto); balão-trêmulo (bordas irregulares, sugerindo “medo ou voz tenebrosa”); balão-uníssonos (com diversos apêndices, sugerindo a fala de várias personagens); balão-sonho (que traz a imagem do conteúdo do sonho da personagem, com apêndice em formato de bolhas) etc.

Os balões também expressam a oralidade nos quadrinhos (RAMOS, 2016, p. 63-74), como é o caso dos balões intercalados com as falas de duas personagens,

sugerindo o diálogo; o balão-composto, que indica blocos de fala da mesma personagem; balões sem fala ou com reticências, indicando o silêncio.

Outro recurso de oralidade são os recursos icônicos (imagem), plásticos (forma) ou de contorno. De acordo com Ramos (2016, 56-59) a letra pode aumentar para expressar tom de voz mais alto, espanto ou ênfase; diminuir para indicar um tom de voz mais baixo, segredo, cochicho ou desesperança; pode ser sublinhada ou mesmo mudar de cor; pode vir em fontes (formatos) diferentes para indicar personagens diferentes, ou ainda que a personagem está lendo ou escrevendo; pode vir sem segmentação para indicar uma fala rápida/ansiosa etc.

Quanto aos níveis de fala, Ramos (2016, p. 60-63) aponta que há hoje nas HQs um aumento do uso de gírias e de um registro mais próximo do português falado no Brasil, em contraste com traduções mais antigas da década de 1970, por exemplo, que seguiam mais próximas da norma padrão. Assim, os diferentes registros do Português podem ser usados para marcar regionalidade (como o Chico Bento, da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa), para indicar uma tribo urbana (como a Tina, também do Maurício de Sousa), para criar humor ácido e ironia (como é o caso do anti-herói Deadpool, da Marvel). Podem também ser usados marcadores conversacionais (“hã...” para expressar hesitação, “aham” para expressar concordância ou ironia), onomatopéias (como “blábláblá” para indicar fala excessiva ou “bzzz” sugerindo cochicho) e os símbolos indicando palavrões ou discussões entre as personagens.

Todos esses recursos serão trabalhados na observação e análise das HQs e nos rascunhos, podendo ser empregados pelos alunos de acordo com suas intenções e objetivos na produção da tirinha como portadores de significados e provedores do contexto em conjunto com o texto escrito. Também serão retomados no intervalo da autoavaliação, para que os alunos possam relembrar e retomar tais recursos.

2.3.2 HQs, multimodalidade e contribuições para o ensino

De acordo com ROJO, (2009), a alta taxa de exclusão escolar especialmente de homens que trabalham e que vêm de famílias de baixa escolaridade mostra que há acesso à escolaridade, mas nem sempre há permanência. A partir da análise do baixo desempenho em avaliações externas como o SAEB³³, SARESP³⁴, Prova Brasil³⁵, ENEM³⁶ e PISA³⁷, a autora se pergunta: "o que fazer para constituir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista?" (2009, p. 08). Segundo a autora, é necessário que a escola assuma seu papel como agente cosmopolita, tendo a função de "estabelecer a permeabilidade entre culturas e letramentos locais/globais e a cultura valorizada":

já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo a um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (2009, p. 106).

De acordo com ROJO (2012, p. 12-29), o conceito de multiletramentos nasce

³³ Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), "instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado":

<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb> Responsável pela aplicação da Prova Brasil – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC): <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>

³⁴ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), "é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional":

<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>

³⁵ "A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos." Aplicada no quinto e nono anos do Ensino Fundamental: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

³⁶ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vinculado a programas de financiamento e ingresso nas universidades, como o FIES, o ProUni e o SisU: https://enem.inep.gov.br/#/antes?_k=81mnt

³⁷ *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países: <http://inep.gov.br/pisa>

no Grupo de Nova Londres (GNL) e 1996 e propõe como características do texto multimodal que eles são colaborativos/interativos, fraturam e transgridem as relações de poder e propriedade dos textos, e definem-se por serem textos híbridos, fronteiriços, mestiços – de linguagens, modos, mídias e culturas. Diante do fim das fronteiras rígidas entre conceitos como erudito vs. popular, ou central vs. marginal, cultura canônica vs. cultura de massa, e da possibilidade de cada um de nós montar sua própria seleção de títulos, obras e produtos culturais caros a nós através dos meios digitais, para poder abranger a multiculturalidade, faz-se necessário o letramento de caráter multimodal e multissemiótico (ROJO, 2012, p.12-16). Lidamos com uma nova ética – a que interessa pensar no letramento crítico – e uma nova estética – se pensarmos que há hoje tantos gêneros e possibilidades quanto há alunos produtores de conteúdo, principalmente conteúdo digital.

Tal visão está em consonância com a definição de Ramos (2015) citada no capítulo anterior, de que a parte visual do quadrinho é parte constitutiva do texto e grande aliada do aluno na caracterização do contexto da breve narrativa – não apenas no que diz respeito aos recursos de reprodução da fala e aos balões, mas também à própria ilustração.

O autor das crônicas de Wesley é um jovem de 17 anos de Vitória da Conquista, Bahia³⁸, que nunca parou de desenhar e produz a tirinha aperfeiçoando o trabalho sobre histórias e anedotas do cotidiano. Suas tirinhas apresentam um humor ácido típico de adolescente.

Na tirinha da Imagem 20, seria simplista dizer que Wesley “não entendeu” que o pedido “me passa a manteiga” queria dizer “me entregue a barra de manteiga”; é evidente que ele entendeu e agiu de acordo com a outra interpretação possível de “me passa”, esfregando a manteiga no braço da outra personagem com o objetivo de irritá-la.

³⁸ Disponível em <http://sanfrapolis.blogspot.com.br/2014/11/as-cronicas-de-wesley-o-criador-e.html>, acessado em 08/10/2017

Imagem 20 – Tirinha cômica: Crônicas de Wesley – Me passa a manteiga?



Disponível na página do Facebook, ou no link direto

<https://i.pinimg.com/564x/c2/32/28/c23228a57eea8dc44b6ac196f189861a.jpg>, acessado em 08/10/2017.

A piada não se sustenta sem o meio visual. Não seria possível reproduzi-la em áudio, ou no mínimo perderia boa parte da graça. A imagem dos dois quadrinhos centrais (3 e 4) são constitutivos do texto, sendo o leitor obrigado a observar a ilustração para compreender o que houve. Além disso, a mesa do quadrinho 1 contém alimentos em fotos misturados ao desenho das tiras, recurso corrente em determinados gêneros e estilos na internet que também tem finalidade expressiva.

A observação tanto do estilo do traçado e da composição quanto das escolhas visuais do autor – adolescente, como os alunos - é o elemento concreto que dá materialidade aos contextos diversos, deixando a piada menos abstrata e aproximando a nossa proposta da modalidade de texto predominante em tempos digitais, mesmo em meio analógico: o texto visual.

O texto só faz sentido pela leitura da imagem; não existe a possibilidade de compreender a tira sem ler a imagem. O aluno é obrigado a fazer a leitura da imagem e a partir disso irá criar o seu próprio texto multimodal, no qual a imagem não pode ser adereço ou ilustração do texto verbal, mas parte integrante da leitura para a compreensão.

Imagem 21 – Tirinha cômica: Crônicas de Wesley – Puliça!



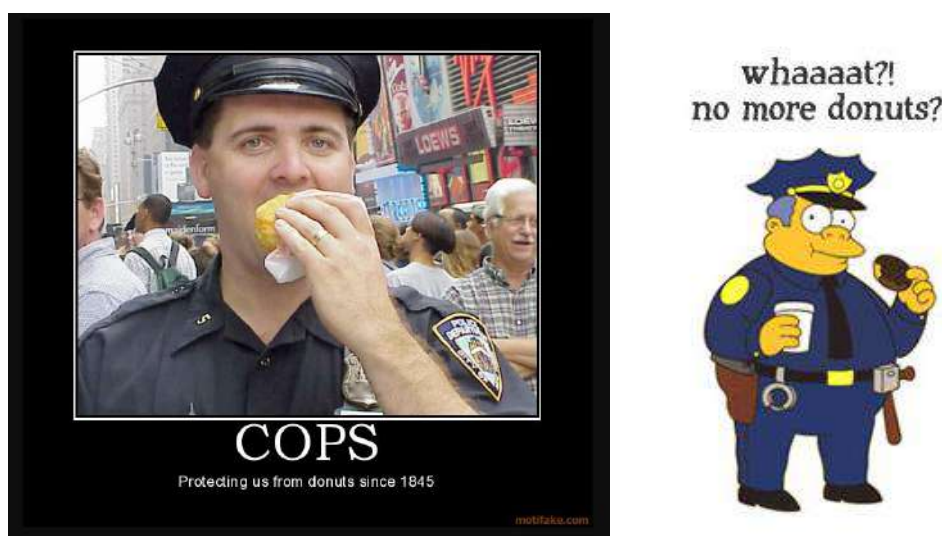
Disponível em <https://i.pinimg.com/564x/5a/9f/7e/5a9f7ed2414822e736a656ba2123ddcf.jpg>, acessado em 08/10/2017

A Imagem 21 apresenta algumas características importantes: a cristalização e o exagero da expressão facial para convergir um sentimento na expressão da senhora, que grita “Puliça!”, assim como a caracterização estereotipada do policial que carrega uma caixa de rosquinhas e não parece estar preocupado em combater o crime, segundo o estereótipo da cultura norte-americana presente em filmes e também em memes. O aluno talvez não capte diretamente essa referência exata, mas há outra pista na complacência do policial nos recursos de reprodução da fala do policial: em “Quequeu tenho haver [sic] com isso?”, a falta de segmentação entre as palavras “O que que eu” está posta para induzir a prosódia durante a leitura. A ideia é passar a forma exata de falar do policial como alguém que responde prontamente ao chamado se eximindo da responsabilidade, não apenas pelo conteúdo do que foi dito, mas pela forma de se colocar, visto que a falta de segmentação leva a leitura a ficar marcada e pausada em cada sílaba propositalmente, produzindo o humor ácido e irônico.

A ambiguidade aqui se dá pelo contexto. A palavra “ajudar” desdobra seu significado devido à profissão do policial: se peço ajuda a um professor, espero que ele me explique algo; se peço ajuda a um médico, espero que ele me socorra em uma emergência; se peço ajuda a um policial, espero que ele combata o crime e me defenda. O policial, contudo, de acordo com o estereótipo da complacência, ignora

completamente o significado da palavra no contexto da sua própria profissão. Aqui a piada se aproxima do mal-entendido, mas não o suficiente: o estereótipo da complacência e descompromisso, simbolizado pelo suposto interesse maior em comer rosquinhas durante o expediente, destoa da ideia de incompreensão, conforme podemos recuperar as referências culturais da Imagem 22 a seguir.

Imagem 22 – Meme: estereótipo do policial norte-americano em foto e no desenho dos Simpsons



“Policiais: nos protegendo das rosquinhas desde 1845”; “O queeeeê?! Acabara, as rosquinhas?”
Disponíveis em <http://www.dullmensclub.com/wp-content/uploads/images/stories/eventsMay/cops-cops-doughnuts-demotivational-poster-1251165084.jpg>
e <http://www.neatorama.com/2009/01/31/cops-vs-krispy-kreme-wheres-my-free-donuts/>, acessados em 08/10/2017.

Ainda sobre os aspectos imagéticos, também podemos notar que o bandido à direita está em uma posição incomum, de pernas abertas, possivelmente sinalizando a dificuldade em fechar o porta-malas com o Wesley dentro, e que a mordança do Wesley é verde assim como todas as suas roupas.

Na Imagem 23, outra tirinha das Crônicas de Wesley apresenta a ambiguidade entre o substantivo comum “graça”, no sentido de humor, e o substantivo próprio “Graça”, nome próprio: para atender o pedido dos netos, o avô anuncia que sua esposa, a Graça, precisa se retirar, pois ele irá contar uma piada “sem graça”, ou seja, uma piada ruim, fraquinha. Novamente não faria sentido dizer

que foi um mal-entendido; antes, foi um trocadilho proposital com o objetivo de fazer rir. Tal informação é confirmada pela expressão facial do avô, de quem vai cair na risada logo em seguida e está na expectativa de que os outros riam junto.

Imagem 23 – Tirinha cômica: Crônicas de Wesley – Graça



Disponível em <https://i.pinimg.com/564x/10/1d/2e/101d2e0c05ac0893ab36e94f4654414f.jpg>, acessado em 08/10/2017.

Por fim, a tirinha da Morte, na Imagem 24, contém duas expressões idiomáticas: “Você é o próximo da lista!” e “Chegou sua hora de partir!” significam que o Wesley vai morrer. No entanto, o menino responde sonolento, ainda na cama, primeiro respondendo à chamada, depois lembrando que ainda não é hora de ir para a escola, e por fim filosofando sobre a inevitabilidade da morte. A expressão final da Morte ao ir embora, “não sou pago pra isso...”, se combina ao vulto dela caminhando cabisbaixa, em uma postura de desistência. A imagem poderá contribuir para a compreensão da expressão por parte dos alunos?

Convém notar que há duas referências internas nessa tirinha: 1. não é a primeira vez que Wesley encara a morte, o que novamente colabora com a ideia de que este diálogo improvável tampouco é um mal-entendido; Wesley evitou a morte antes, ao ameaçá-la com a possível fúria de sua mãe quando notasse que a Morte havia pisado no chão que ela havia acabado de limpar; 2. a morte possui um chifre de unicórnio que possivelmente é referência a uma tirinha anterior em que Wesley convida o amigo para assistir ao filme “Unicórnio Luminoso 3: O Massacre”, e o

amigo responde perguntando sobre o que é o filme, ao que Wesley responde ironicamente que é sobre “galinhas com pneumonia” – ver Imagem 25.

Imagem 24 – Tirinha cômica: Crônicas de Wesley – Próximo da lista



Disponível em <https://i.pinimg.com/564x/09/08/a2/0908a2b53722855f5debded1badc6e81.jpg>,
acessado em 08/10/2017.

Imagem 25 – Tirinha cômica: Crônicas de Wesley – Referências



Disponível em http://medodapressa.com.br/wp-content/uploads/2014/08/10306549_1487692458133788_462212260277883753_n.jpg, acessado em 08/10/2017.

Visto que o humor é construído de maneira ácida e irônica, ao gosto do adolescente, e de maneira essencialmente multimodal, a observação do papel da imagem poderá contribuir com a compreensão por parte dos alunos? Ainda, ao tratarmos da produção de um jovem negro adolescente e estabelecermos a “permeabilidade entre culturas e letramentos locais/globais e a cultura valorizada”, poderemos “constituir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista” e ajudar os alunos a compreender e utilizar a ambiguidade lexical?

Essas perguntas são paráfrases da nossa segunda pergunta, e acreditamos que este diálogo entre a ambiguidade lexical e o letramento multimodal ajudará os alunos a se apropriarem de tais recursos de forma a produzirem criativamente utilizando ambos os recursos do texto verbal e visual.

Capítulo 3: Propostas de trabalho no Ensino Fundamental II

Neste capítulo iremos descrever e analisar nosso contexto de trabalho para refletirmos sobre o contexto de produção.

Começamos buscando as propostas para o tratamento da ambiguidade lexical e quadrinhos nos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares) para o sétimo ano, e também para os outros anos.

Na sequência, analisamos o *Capítulo 1: Polissemia (mesma palavra, outro sentido e contextos); Polissemia e sentido literal; Ambiguidade* da Unidade 1 do *Caderno de Estudos de Língua e Linguagem* do livro didático *Singular & Plural*, utilizado pela escola.

Por fim, fizemos um levantamento do acervo de HQs da escola, com o objetivo de compreender as consequências das políticas públicas sobre o acervo e também qual referência de quadrinhos os alunos tem dentro da escola.

Este capítulo busca responder a terceira pergunta da pesquisa: como dialogar com o livro didático e os documentos oficiais de maneira a garantir a melhor abordagem para o léxico em sala de aula com os alunos da EMEF Jairo Ramos?

3.1 Ambiguidade lexical nos documentos oficiais

Tomamos para análise as orientações para o sétimo ano da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base é um documento que está na sua terceira versão e hoje aguarda parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) com expectativa para ser encaminhado para votação pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, após, ao Ministério da Educação para homologação, e que visa ter caráter normativo, isto é, se propõe a definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos do Brasil inteiro precisam desenvolver ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2016, P. 07)

A primeira versão da BNCC é de 2014, a segunda de 2015, e a terceira de 2016, ainda aguardando finalização em 2017. A proposta da Base se ampara na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e “indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes

desenvolvam ao longo da escolaridade”, estabelecendo conteúdos mínimos em termos de competências e diretrizes. Conforme Silva (2015, p. 333), o processo de consulta e aprovação se dá da seguinte maneira no Brasil hoje:

O MEC consolidou, então, uma prática de coordenar, mobilizando os entes federados por meio das secretarias de educação e da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED). Os estados são mais diretamente acionados, mas os municípios passam pela UNDIME, que vai organizando os sistemas de representações nas comissões e equipes de trabalho para a elaboração de currículos.

A BNCC teve sua “Versão preliminar” em 2014, no governo Dilma, com Cid Gomes, do Ceará, no Ministério da Educação, e em abril de 2015 assumiu o ministério Renato Janine Ribeiro, professor de Filosofia da Universidade de São Paulo, que manteve a mesma equipe e deu início à elaboração da BNCC. O documento de 2014 evitava criar objetivos para cada ano da Educação, guiando as discussões pelos “direitos de aprendizagem”, que colocam o foco sobre os alunos e ressaltam o caráter descentralizador, mas em 2015 a BNCC ganhou também os “objetivos de aprendizagem”, que ecoa a pedagogia das competências, “decorrência dos princípios neoliberais dos gestores do governo de Fernando Henrique Cardoso” (RAMOS, 2001; SILVA, 2008; SILVA, 2015, P. 334).

Em 2017 contamos com uma terceira versão da BNCC, com Mendonça Filho no Ministério da Educação e a socióloga Maria Helena Guimarães de Castro como Secretária Executiva. Nesta terceira versão, é possível ver a volta da pedagogia das competências sobre os direitos de aprendizagem, conforme o comparativo entre a segunda e a terceira versões da Imagem 26.

Imagem 26 – Base Nacional Curricular Comum – Comparativo

BNCC – Versão 2	BNCC – Versão Final
DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
POLÍTICOS • A apropriação de conhecimentos referentes à área socioambiental que afetam a vida e a dignidade humanas em âmbito local, regional e global, de modo que possam assumir posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmos, dos outros e do planeta. • Ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer. • A apropriação de conhecimentos historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social, por meio da investigação, reflexão, interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação, com base em evidências, colaborando para a construção de uma sociedade solidária, na qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas. ÉTICOS • As oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública. • A apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento da centralidade do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas autônomas, alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social. ESTÉTICOS • Ao desenvolvimento do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar ideias e sentimentos, bem como expressar-se em contextos diversos daqueles de sua vivência imediata, a partir de múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, corporais, verbais, gestuais, gráficas e artísticas. • A participação em práticas e fruições de bens culturais diversificados, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local.	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_Comparativo.pdf. Acessado em 10 de agosto de 2017.

Embora haja a ressalva de que a Base não deva ser tomada como currículo e que deva respeitar as particularidades locais, conforme reafirmam repetidas vezes membros da equipe da terceira versão da BNCC, como a Secretária Executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, e o Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação, César Callegari, a crítica aponta que o caráter normativo da Base tem sido tratado como um currículo único, desconsiderando a realidade das escolas brasileiras, conforme Heleno Araújo Filho, Coordenador do Fórum Nacional de Educação (FNE) e um dos principais críticos ao processo de consolidação da BNCC³⁹, diferença que se faz presente na distinção entre direitos de aprendizagem e a pedagogia das competências. Além disso, mesmo com o calendário de consultas públicas, inúmeras reações ao caráter

³⁹ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/noticias/base-nacional-comum-curricular-e-diferente-de-curriculo-afirmam-especialistas>. Acessado em 10 de agosto de 2017.

antidemocrático das reformas na Educação têm sido notícia desde o segundo semestre de 2016, após a instauração do governo provisório, como a aprovação da PEC 241/55, que prevê o congelamento do teto dos gastos públicos para educação e saúde por vinte anos, ou a MP 746, que prevê a Reforma do Ensino Médio, ou a polêmica em torno do cerceamento da participação de determinadas instituições no Fórum Nacional de Educação de 2017.

Silva (2015, p. 335-336) aponta ainda que a versão de 2015 foi escrita por maior número de pessoas em menor tempo, apontando para a formação dos participantes da segunda versão: mais especialistas, mais recém graduados, mas também mais gente da educação básica participando diretamente, e questiona se há base para a Base. Ao analisar a terceira versão, é possível depreender que o problema não é de base, mas de retrocesso, visto que boa parte do trabalho anterior parece ter sido descartado.

A respeito dos direitos de aprendizagem, ainda segundo Silva (2015),

O documento de 2014 elenca 14 direitos de aprendizagem. As áreas e os componentes curriculares de cada área escreveram suas propostas, indicando alguns conteúdos e conhecimentos gerais que ajudariam a concretizar os 14 direitos estabelecidos na Base. A área de matemática é a que alcança mais precisão na definição dos direitos em termos de conteúdos, justamente porque tem apenas um componente curricular. As outras áreas fizeram um esforço de tornar mais genéricos ou integrados seus conteúdos. A descontinuidade a que nos referimos é a do esforço de cada componente curricular em estabelecer conteúdos para cada etapa e ano de progressão. Essa é uma demanda que vem mais diretamente das escolas e das secretarias de educação, que sentem dificuldade de coordenar as ações pedagógicas. Há resistências para esse tipo de encaminhamento, que tem sido associado às perspectivas da pedagogia das competências assumidas nos PCNs. Assim, “desiste-se” de “orientar” detalhada e diretamente os professores nas escolas, mantendo o princípio de predizer princípios de direitos para que os sistemas e entes federados, escolas e professores decidam o que ensinar para que os direitos sejam atendidos.e para formar estruturas de personalidades democráticas.

Ou seja, em lugar de lidar com os direitos e com a realidade diversa das escolas, simplesmente aboliu-se o termo e voltou-se à pedagogia das competências.

O documento hoje, em dezembro de 2017, aguarda parecer do CNE devido à pressão de grupos religiosos e/ou conservadores que exigiram a retirada da palavra “gênero” da BNCC⁴⁰, o que representa a própria negação da natureza polissêmica da língua: ao solicitar a proibição de uma palavra, ignora-se que a palavra em si não tem significado, mas apenas ganha seu significado no contexto. Tal parece ser a tendência dos governos conservadores deste fim de década, também seguida pelo presidente Trump nos Estados Unidos, que lançou lista de palavras e expressões proibidas, como “transgênero”, “feto”, “vulnerável”, “baseado em fatos”, “baseado na ciência” no documento do Centro de Controle e Prevenção de Doenças do departamento de Saúde⁴¹.

Ainda, além da disputa política, parece haver também uma disputa financeira sobre os gastos públicos influenciando o cenário atual. O recente documento *Um ajuste justo – análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, emitido pelo Banco Mundial com data de 21 de novembro de 2017⁴² contraria frontalmente o Plano Nacional da Educação (PNE), do qual derivam os Planos Estadual (PEE) e Municipal (PME), e que parece estar na mira da PEC 241 do governo provisório, que propõe o congelamento dos investimentos em Saúde e Educação⁴³ pelos próximos vinte anos e foi aprovada na Câmara dos Deputados.

O PNE foi sancionado pela Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014⁴⁴ com vigência de dez anos, dos quais não sobreviveu nem três anos completos, com a mudança na conjuntura política. Contém dez diretrizes que deveriam vigorar como metas para a próxima década, a saber:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

⁴⁰ Ver: <http://m.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1940989-governo-temer-esvazia-genero-na-base-curricular-e-mistura-tema-com-religiao.shtml?mobile>, acessado em 08/12/2017

⁴¹ Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2017/12/18/after-cdc-bans-words-like-transgender-gay-rights-activists-predict-future-consequences-for-gop/>, acessado em 18/12/2017.

⁴² Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>, acessado em 08/12/2017

⁴³ Disponível em <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/12/13/pec-que-congela-gastos-do-governo-por-20-anos-e-aprovada-em-votacao-final.htm>, acessado em 10/11/2017

⁴⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm, acessado em 08/12/2017

- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Contudo, o documento emitido pelo Banco Mundial parece atacar diretamente o item VIII, ao afirmar que o Brasil gasta muito com o funcionalismo público, em especial com Educação. O documento sofreu duras críticas metodológicas a respeito da inexatidão na comparação dos dados. Em artigo para a Revista Fórum⁴⁵, o jornalista e biografista Lira Neto afirma que o documento compara o orçamento de universidades públicas ao de universidades privadas, somando no montante os investimentos em extensão e pesquisa, por exemplo, fazendo parecer que as universidades públicas gastam mais por aluno, quando em verdade possuem equipamentos como hospitais, rádios, fazendas, entre outros, destinados à pesquisa e a ações e interações com a comunidade.

Neste contexto está sendo reescrita a última versão da BNCC, que aguarda aprovação. Quanto ao que podemos ver na terceira versão, o documento de *Língua Portuguesa* divide as habilidades em quatro eixos: *Oralidade (Práticas de compreensão e produção de textos orais em diferentes contextos discursivos)*, *Leitura (Práticas de compreensão e interpretação de textos verbais, verbo-visuais e multimodais; textos da atualidade, com assunto e tema apropriados à faixa etária dos alunos e nível de textualidade adequado: vocabulário com possibilidades de enriquecimento do léxico do aluno e recursos expressivos denotativos e conotativos)*, *Escrita (Práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais de diversos gêneros textuais)* e *Educação Literária (Práticas de leitura e reflexão para apreciar textos literários orais e escritos)*.

A ambiguidade como palavra-chave aparece em apenas uma entrada em todo o documento de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, no “Eixo Oralidade”, do sétimo ano. O termo aparece na descrição da habilidade de “Identificar, em textos orais, informações implícitas, explícitas e ambiguidades”, que

⁴⁵ Disponível em <https://www.revistaforum.com.br/2017/12/11/lira-neto-banco-mundial-manipula-fe-alheia-para-sucatear-nossas-universidades-federais/>, acessado em 11/12/2017

se encontra no “Objeto de conhecimento: procedimentos de escuta de textos”, dentro da “Unidade Temática: Estratégias de escuta de textos orais em situações específicas de interação”. Entende-se que o termo abrange os diferentes tipos de ambiguidade possíveis, não havendo especificação quanto à produção, apenas a compreensão e identificação da ambiguidade como estratégia de escuta.

Quanto ao “Eixo Leitura”, as habilidades especificamente relativas à “Reflexão sobre o léxico do texto” são “Deduzir, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas”, e relativas à “Reflexão sobre os procedimentos estilístico-enunciativos do texto”, são “Interpretar verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas” e “Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.” Ou seja, embora o documento mencione os termos “denotação” e “conotação”, assim como a interpretação das informações semânticas do dicionário de acordo com o contexto, não faz menção às possibilidades expressivas da polissemia e da homonímia no trabalho específico com o léxico na leitura – recorrentes em alguns gêneros textuais como o humorístico ou o mesmo o literário, por exemplo, como é o caso da crônica, que faz uso do humor entre outros recursos expressivos.

No “Eixo Escrita”, consta como habilidades da estratégia do objeto de conhecimento “Procedimentos estilístico-enunciativos” das “Estratégias para produção de texto” a habilidade “Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual”. O trabalho lexical com produção escrita se concentra em recursos coesivos, importantíssimos para a produção textual do aluno, mas sem menção específica aos recursos expressivos. A ambiguidade lexical pode ser um recurso expressivo valioso para o aluno na produção de gêneros publicitários, para os quais estão previstas as habilidades de “Produzir textos publicitários, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de convencimento e criando título ou slogan que faça o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido”, visto que pode funcionar para prender a atenção do leitor através da dupla possibilidade de interpretação ou pelo efeito humorístico gerado.

Para o “Eixo Educação Literária”, propõe-se na unidade temática Reconstrução do sentido do texto literário o objeto de conhecimento “Recursos de criação de efeitos de sentido”: nessa unidade se desenvolverá a habilidade de “Identificar, em textos literários, recursos estilísticos: conotação, comparações, metáforas. Intertextualidade”, e na unidade temática “Experiências estéticas”, o objeto de “Processos de criação”, para o qual se propõe as habilidades de “Criar novelas, crônicas e contos de suspense, mistério, terror, humor, estruturando o texto de modo a contemplar as suas partes como a complicação, o clímax e o desfecho, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de iniciar uma história e de discurso direto e indireto”, “Criar textos em versos, explorando cadências, ritmos e rimas” e “Criar cenas dramáticas”.

Dada a natureza polissêmica da língua e a importância da metáfora e da metonímia como processos de criação de novos sentidos para as palavras, assim como as possibilidades expressivas do uso das homonímias, parece-nos evidente que embora a ambiguidade apareça apenas no “Eixo Oralidade”, ela merece destaque no trabalho lexical, que será valioso como bagagem e recurso para a criação literária e produção escrita.

Além disso, a aparição do termo “ambiguidade” apenas na habilidade de “reconhecer” como “estratégia de escuta”, nos remete à intenção de tratar a ambiguidade (de forma geral, lexical, sintática ou fonética) como um impedimento à boa compreensão, ignorando sua possibilidade expressiva intencional para efeitos diversos, especialmente no humor, conforme discutido nos capítulos anteriores. E não se pode ignorar que o humor popular faz uso desse recurso o tempo todo, sendo objeto da atenção dos alunos ao tecer comentários ou piadas cotidianamente.

Para efeito de comparação, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, outro documento que visa tratar de currículo, embora sem caráter normativo, é previsto que o aluno saiba “inferir o sentido de palavras a partir do contexto” (BRASIL, 1998, p. 56).

Até aqui, não há um trabalho específico para a ampliação ou exploração do léxico contextualizado e seus significados além do uso do dicionário ou do trabalho sobre recursos coesivos de substituição.

Contudo, outras habilidades das estratégias de leitura contemplam de maneira indireta a abordagem da ambiguidade e da polissemia, da importância da palavra no contexto, como:

“Selecionar e organizar informações explícitas e implícitas, em diferentes suportes de textos, para realizar ações e resolver problemas.”; “Relacionar tópicos discursivos, valores e sentidos veiculados por um texto a seu contexto de produção, de circulação e de recepção (objetivo da interação textual, suportes de circulação, lugar social do produtor, contexto histórico, destinatário previsto etc.)” (BRASIL, 1998)

Ao pensarmos em informações implícitas e explícitas e relacionarmos “valores e sentidos veiculados por um texto a seu contexto de produção, de circulação e de recepção”, fica impossível não trabalhar o léxico contextualizado.

Os PCNs não têm o mesmo caráter normativo da BNCC. Entre outros, preveem como estratégias de leitura:

“a articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor” (BRASIL, 1998)

De forma geral, a ambiguidade lexical é tratada nos documentos oficiais através das indicações a respeito de contexto discursivo e também no trabalho com o texto literário, não aparecendo como palavra-chave isoladamente nem como foco de um trabalho específico.

Os parâmetros e habilidades citados comportam o trabalho do léxico contextualizado, de forma a lidar com os elementos semânticos que se expressam no uso da palavra, e o humor pode ser um instrumento eficiente para trabalhar a articulação entre texto e contexto discursivo.

No que tange aos quadrinhos, segundo Vergueiro e Ramos (2015, p 9-43), a princípio as HQs eram vistas como leitura fácil, de lazer, que geravam “preguiça mental” e afastavam da “boa leitura” (idem, p 09). Segue-se então a inclusão dos gêneros charge e tirinha nos PCNs, como gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita (idem, p.11), e também nas avaliações como o Enem (Exame

Nacional do Ensino Médio), figurando a partir de 2006 entre 4% e 7% dos títulos distribuídos pelo Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), sendo que no edital de 2006, o texto sugere que quadrinhos são vistos como gêneros literários (idem, p. 17), ao que os autores contra argumentam que essa possivelmente é uma tentativa de tentar colocar as HQs em uma categoria mais “digna”, o que é desnecessário.

Na BNCC, a tira aparece nos eixos de Conhecimentos literários e leitura do Ensino Fundamental I, e para o Ensino Fundamental II, aparece uma menção da charge no Eixo “Educação Literária”, o que parece corroborar a visão do edital de 2006 do PNBE das HQs como gêneros literários, modificando o seu caráter, diferente da orientação contida nos PCNs, em que consta no eixo de produção de texto.

3.2 Ambiguidade lexical e HQ: abordagem no livro didático

O Plano Nacional do Livro didático (PNLD) contém a seguinte descrição a respeito das coleções:

Ganha espaço o processo sociocognitivo de elaboração conceitual, de explicitação consciente de regras do funcionamento da língua e da percepção sobre as diferentes normas e seus usos em contextos específicos. A metalinguagem é utilizada como uma ferramenta importante nesse processo de descrever/compreender/comparar os mais diversos fenômenos linguísticos nos textos de outrem e nos textos produzidos pelos próprios alunos. Os gêneros, os textos e as sequências textuais dialogam com os conhecimentos gramaticais de forma mais integrada, em uma tentativa pedagógica de articulação de diferentes conhecimentos sobre a língua(gem) relacionados ao discurso e à textualidade. (Brasil, 2016, p. 40)

Compreendemos que um dos critérios para a aprovação das coleções foi o tratamento integrado dos conhecimentos gramaticais provenientes das escolas tradicionais com o trabalho sobre gêneros textuais.

Foram 6 coleções aprovadas em 2015:

- *Projeto Teláris* – Português, de Ana TrinconiBorgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi;
- *Português – Linguagens*, de Thereza Cochar e William Cereja, Ed. Saraiva;
- *Singular & Plural - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem*, de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, Ed. Moderna;
- *Universos - Língua Portuguesa*, de Andressa Munique Paiva, Camila Sequetto Pereira, Fernanda Pinheiro Barros e Luciana Mariz, Ed. SM;
- *Para Viver Juntos – Português*, de Ana Elisa de Arruda Penteado, Andressa Munique Paiva, Cibele Lopresti Costa, Eliane Gouvêa Lousada, Greta Marchetti, Heidi Strecker, Jairo J. Batista Soares, Manuela Prado, Maria Virgínia Scopacasa, Mirella L. Cleto, Ed. SM;
- *Tecendo Linguagens*, de Cícero De Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Lucy Aparecida Melo Araújo e Tania Amaral Oliveira, Ed. IBEP.

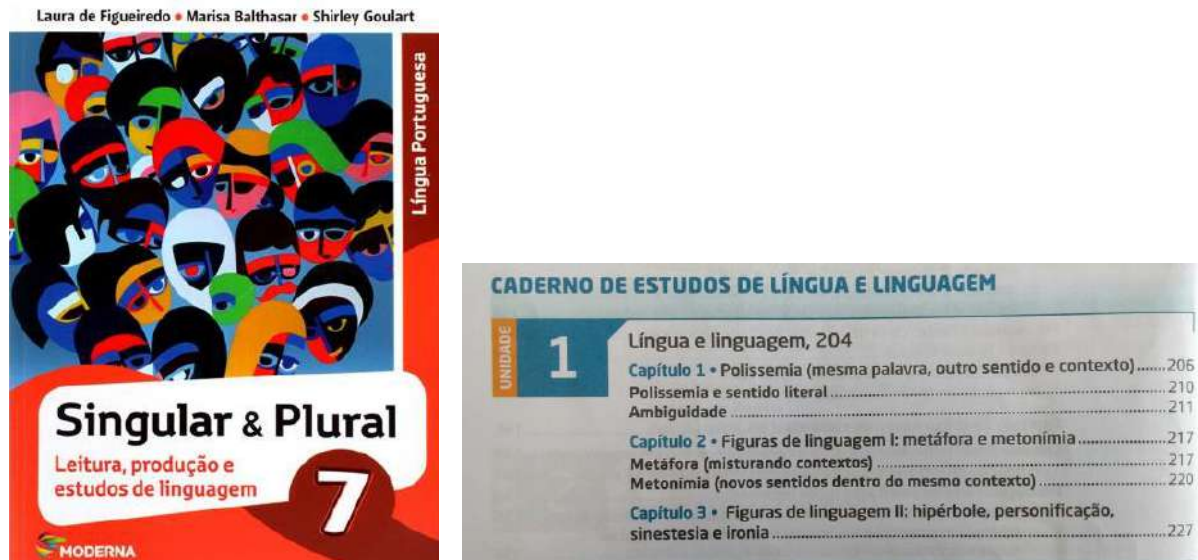
Abordaremos o livro do sétimo ano que será utilizado nesta sequência de atividades, da coleção *Singular & Plural*. A obra para o sétimo ano dessa coleção é a única dentre os livros do último PNLD que contém uma sessão dedicada exclusivamente ao trabalho com polissemia e homonímia. Contudo, no que diz respeito ao tratamento integrado entre os conhecimentos gramaticais e os gêneros textuais, a proposta não se concretiza efetivamente nesta parte com a utilização dos quadrinhos, como veremos na sequência.

A apresentação do livro dialoga com o aluno, explicando a divisão do livro e convidando-o a praticar cinco habilidades: perguntar, pesquisar, discutir, compartilhar e conhecer. Os parágrafos seguintes, que explicam a divisão dos cadernos, contudo, contém poucos exemplos concretos de gêneros a serem trabalhados, e descrições generalizantes: “o lugar de lidar com diferentes linguagens e tecnologias” (quais?), “por meio dos textos literários” (teatro? poesia? romance?) e é pouco interessante para os alunos, de forma geral.

O mesmo vale para a advertência de que os conhecimentos não serão encontrados em “caixinhas”: a divisão do livro está posta e não há um exemplo concreto, para o aluno (nem para o professor), de como se dá essa intersecção entre os diferentes saberes da disciplina, ou mesmo de quais saberes são esses, já que na descrição de cada caderno também faltam exemplos concretos. Apesar de a

abordagem da apresentação se mostrar convidativa, o aluno se perde em descrições genéricas sem a concretude do que será trabalhado.

Imagem 27 – *Singular & Plural* – Capa e Sumário da Unidade 1 do Caderno de Estudos de Língua e Linguagem



Singular & Plural, capa e sumário da Unidade 1, Capítulo 1: Polissemia e Ambiguidade.

O livro é dividido em três cadernos: “Leitura e Produção”, “Práticas de Literatura” e “Estudos de Língua e Linguagem”. Cada caderno é representado por uma cor, o que facilita a busca e organização interna do livro, inclusive olhando na lombada por fora é possível visualizar os cadernos. “Leitura e Produção” aparece em verde, “Práticas de Literatura” em vermelho, e “Estudos de Língua e Linguagem”, em azul, conforme podemos ver no excerto do sumário ao lado da capa na Imagem 27.

Na apresentação do suplemento ao Manual do Professor (p. 354) as autoras afirmam que o objetivo da divisão é priorizar cada componente da linguagem, e não tratá-los de maneira estanque. No entanto, também não há outra explicação ou vantagem além da prioridade para cada tema. Nem exemplos do que seria um tratamento estanque para se opor ao tratamento dado.

É no último caderno que se encontra a ambiguidade lexical, no Capítulo 1, dividido também em três partes: “Polissemia”, “Polissemia e sentido literal” e “Ambiguidade”. Na sequência, Capítulo 2 trata das figuras de linguagem Metáfora e

Metonímia, e o Capítulo 3 de outras figuras – Hipérbole, Personificação, Sinestesia e Ironia.

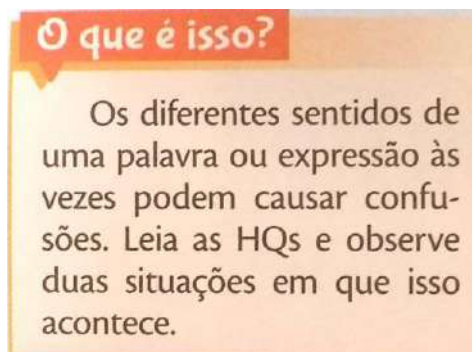
Os boxes que o livro utiliza nesse capítulo são:

- “O que é isso?": apresenta uma pista sobre o assunto a ser tratado – os diferentes sentidos das palavras.
- “Será que é mesmo?": retoma o assunto apresentado no “o que é isso?” - os vários sentidos das palavras de acordo com o uso – e indica a continuação da leitura da unidade pelo aluno.
- “Como é que é?": apresenta uma breve introdução ao tema, apresentando em forma de questões os assuntos que serão abordados – do que dependem os sentidos das palavras, qual a importância de poder dar sentidos diferentes às palavras, o que é sentido literal, e como desambiguar enunciados de duplo sentido não intencionais.
- “Vamos lembrar": apresenta o conceito de intencionalidade discursiva.
- “Olha só que curioso!": propõe a atividade com as diferentes acepções do dicionário, com o objetivo de mostrar que as palavras frequentemente tem mais de um significado.
- “Então ficamos assim": retoma as questões propostas no box “Será que é mesmo?” do início do capítulo com a intenção de que o aluno as responda e resuma o que aprendeu.

O capítulo começa com a comparação entre Texto 1, uma tirinha da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, e Texto 2, uma tirinha de Níquel Náusea, de Fernando Gonsales.

Na abertura, vemos o Box da Imagem 28 ao lado do Texto 1:

Imagem 28 – Singular & Plural – Abertura da Unidade 1: Box



Singular & Plural, Unidade 1, Box “O que é isso?”

Na HQ, reproduzida abaixo na Imagem 29, Maurício de Sousa cria o efeito de humor com a expressão “vá ver se eu estou lá na esquina”, dita pelo personagem Cebolinha ao Xaveco. O diálogo entre os dois é o seguinte:

Quadrinho 1

Cebolinha: “Pois eu digo que você é bobo!”

Xaveco: “Bobo uma ova! Eu sou é muito esperto!”

Quadrinho 2

Cebolinha: “É bobo, é bobo e é bobo!”

Xaveco: “Não sou, não sou e não sou!”

Quadrinho 3

Cebolinha: “Pla mim, chega! Vai ver se eu estou lá na esquina!”

Quadrinho 4

Xaveco: “Você não está na esquina, não! Agora diz quem é bobo!”

O humor acontece porque a discussão entre os dois começa após Cebolinha dizer que Xaveco é bobo e forçá-lo a admitir, mas ele se recusa. Contudo, após Cebolinha mandá-lo, exasperado, ir ver se ele está na esquina, Xaveco entende no sentido literal e os quadrinhos que mostram Cebolinha chegando em casa e deitando para ler implicam a passagem do tempo, que, de acordo com a compreensão do último quadrinho, Xaveco levou para ir até a esquina verificar se o Cebolinha estava lá literalmente, e voltar até a casa do colega para afirmar que ele não é bobo, pois verificou e viu que Cebolinha não estava na esquina. Ele pensa que

não é bobo por estar de posse da “informação correta”, e não se dá conta de que a expressão “vá ver se eu estou na esquina” tem sentido de “me deixa em paz!”.

Aqui cabe falar em mal-entendido entre as personagens, visto que Xaveco não compreendeu o sentido da expressão. Contudo, a “falha” se dá pela leitura equivocada da intencionalidade discursiva de uma personagem por outra personagem, e não é a intencionalidade discursiva do texto, da tira. Cabe a leitura do Box de que se trata de um mal-entendido se compreendemos a interação entre as personagens, em lugar de focar na intenção do autor de gerar humor.

Imagem 29 – Singular & Plural – Abertura da Unidade 1: Texto 1



Singular & Plural, Unidade 1, Texto 1: quadrinho do Cebolinha, de Maurício de Sousa.

Já no Texto 2, reproduzido na Imagem 30, um médico encaminha um vampiro a um espelho com as seguintes falas:

Quadrinho 1

Médico: “Venha, vamos testar os seus reflexos!”

Quadrinho 2

Médico: “Estão péssimos!”

Nesta HQ, o humor se dá devido ao duplo sentido da palavra “reflexo”, que pode significar “resposta motora breve, instantânea e involuntária, provocada por estímulo aplicado à periferia e transmitido para os centros nervosos do cérebro ou para a medula espinhal” (Houaiss), ou a imagem refletida no espelho. O primeiro significado é o esperado pelo leitor ao ver o médico, mas ao levar o vampiro para a frente do espelho e constatar que seu reflexo não aparece, pois segundo a referência da literatura vampiros não tem sua imagem refletida, a palavra “reflexo” passa a ser usada com o segundo significado, já que de acordo com a literatura, vampiros não têm reflexo no espelho.

Imagem 30 – Singular & Plural – Abertura da Unidade 1: Texto 2

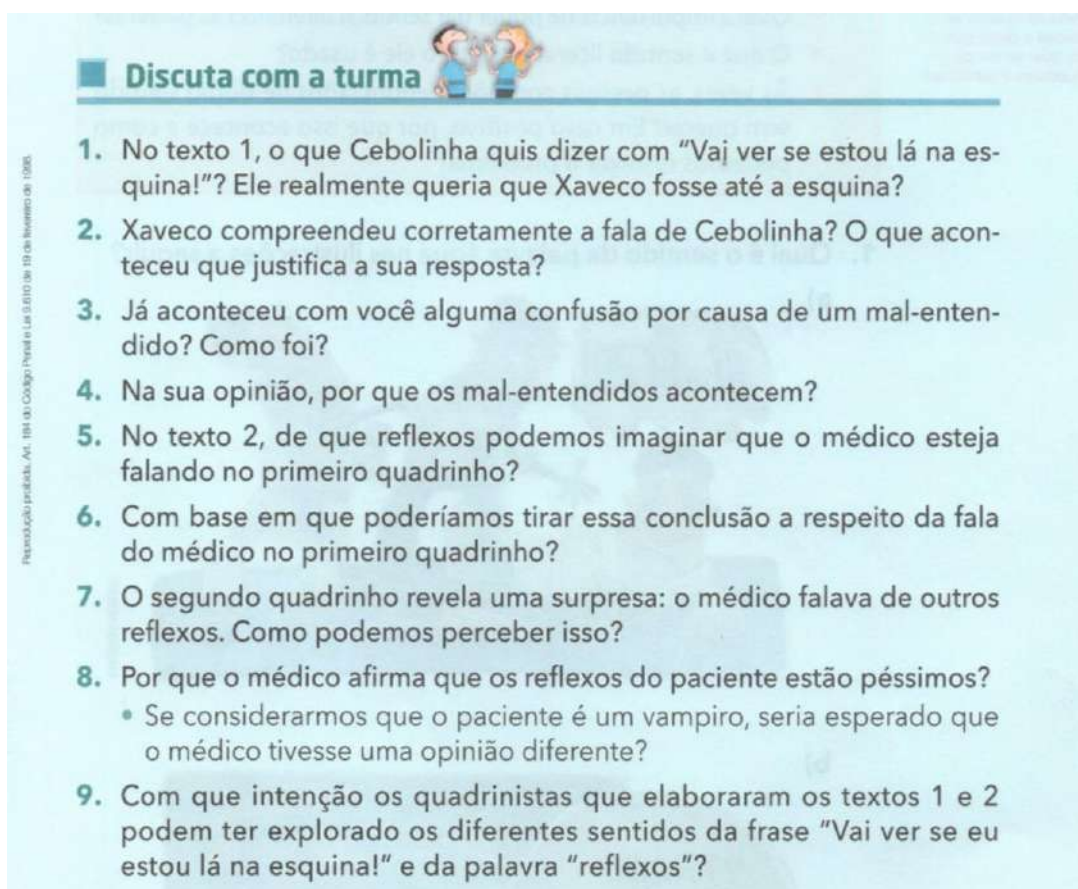


Singular & Plural, Unidade 1, Texto 2: Níquel Náusea, de Fernando Gonsales

A expressão facial do vampiro demonstra desconforto em ambos os quadros, pois ele está doente e pensou que seria examinado, mas não há indicativo visual ou verbal da reação do vampiro diante da fala, ou de que ele esteja surpreso com o ocorrido.

Aos textos 1 e 2, seguem-se 9 questões, conforme a Imagem 31. As questões tratam da discussão e compreensão a respeito do mal-entendido do Texto 1 e do contexto da fala do médico no Texto 2, e uma última referindo o aluno aos diferentes sentidos presentes em ambos os textos. Logo abaixo, o box “Será que é mesmo?” - Imagem 32 - explica que algumas palavras têm diversos sentidos e que os diversos sentidos de uma palavra podem tanto enriquecer o texto quanto gerar mal-entendidos.

Imagem 31 – *Singular & Plural* – “Discuta com a turma”



Discuta com a turma

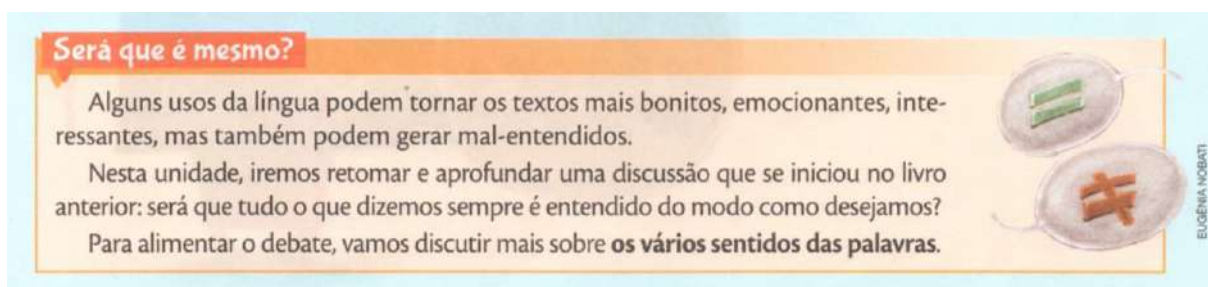
1. No texto 1, o que Cebolinha quis dizer com “Vai ver se estou lá na esquina!”? Ele realmente queria que Xaveco fosse até a esquina?
2. Xaveco compreendeu corretamente a fala de Cebolinha? O que aconteceu que justifica a sua resposta?
3. Já aconteceu com você alguma confusão por causa de um mal-entendido? Como foi?
4. Na sua opinião, por que os mal-entendidos acontecem?
5. No texto 2, de que reflexos podemos imaginar que o médico esteja falando no primeiro quadrinho?
6. Com base em que poderíamos tirar essa conclusão a respeito da fala do médico no primeiro quadrinho?
7. O segundo quadrinho revela uma surpresa: o médico falava de outros reflexos. Como podemos perceber isso?
8. Por que o médico afirma que os reflexos do paciente estão péssimos?
 - Se considerarmos que o paciente é um vampiro, seria esperado que o médico tivesse uma opinião diferente?
9. Com que intenção os quadrinistas que elaboraram os textos 1 e 2 podem ter explorado os diferentes sentidos da frase “Vai ver se eu estou lá na esquina!” e da palavra “reflexos”?

Singular & Plural, Unidade 1, Questões de discussão e comparação entre Texto 1 e Texto 2.

As questões 3 e 4 levam a discussão para o campo dos mal-entendidos, pois o Xaveco não compreendeu o que o Cebolinha disse. Contudo, no texto 2, não há mal-entendido algum. Embora a questão sobre os mal-entendidos seja bastante útil para remeter ao universo do aluno e a exemplos da vida real, o mal-entendido que aparece no humor nem sempre é resultado de uma falha na comunicação, mas pode

ser uma resposta intencional da personagem, como é o caso em algumas tirinhas do *Armandinho* e das *Crônicas de Wesley*, por exemplo. Ou seja, pode acontecer o uso da ambiguidade lexical propositalmente para causar a dupla leitura e a surpresa dentro do diálogo na intencionalidade discursiva da personagem também, além da intencionalidade discursiva do texto/autor.

Imagem 32 – *Singular & Plural* – Box: “Será que é mesmo?”



Singular & Plural, Unidade 1, Box.

O Box da Imagem 32 retoma o rumo do mal-entendido e ignora totalmente a questão 9, cuja resposta sugerida pelas autoras é “*Espera-se que os alunos percebam que, nos dois casos, houve certamente a intenção de produzir humor*”.

Ora, partir do princípio de que a natureza polissêmica da língua causa mal-entendidos se aproxima mais de uma visão aristotélica, segundo a qual a ambiguidade seria um “defeito” da linguagem. Tal visão está totalmente de acordo com o disposto na BNCC, onde a ambiguidade aparece no Eixo de Oralidade, na habilidade de escuta, mas não como recurso expressivo e possível da linguagem e do humor comuns e cotidianos.

Na sequência, as autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi prosseguem com outros exemplos de ilustrações e quadrinhos explorando a polissemia de algumas palavras:

- “água” aparece na fala do lutador caído no chão, pedindo para parar a luta, e também aparece na fala da professora contando que “o navio cortava as águas, em direção ao desconhecido”.
- “comer” é tomado pelo sentido de ingerir na tirinha da Escola de Animais, em que um monstinho devora as peças de xadrez com tempero, garfo e faca

- “coroa”, aparece em diversos exemplos no sentido de coroa real, coroa de flores, coroa do dente e do abacaxi.
- “dar uma cantada” é o pedido que Hagar faz a Eddie, para que ele convença o dono da oficina a consertar o barco mais rápido, ao que este chega cantando uma canção do Latino.

Cada um dos exemplos busca levar o aluno a perceber um aspecto da questão da ambiguidade lexical. Conforme observamos na Imagem 33, a questão sobre a “água”, por exemplo, é produzida apenas para o livro, e serve como introdução para a tirinha seguinte da Escola de Animais, visando explicitar como a palavra muda de sentido de acordo com o contexto em que está empregada, e introduzir o conceito de “acepções” (os diferentes sentidos possíveis de determinada palavra, de acordo com o dicionário).

Imagem 33 – *Singular & Plural* – Box: “Como é que é?” e Atividade 1: Polissemia

Como é que é?

Como você discutiu na abertura da unidade, às vezes usamos as palavras com a intenção de dar a elas outros sentidos.

- Mas do que dependem os sentidos das palavras?
- Qual a importância de poder dar sentidos diferentes às palavras?
- O que é sentido literal e quando ele é usado?
- Às vezes, as pessoas compõem enunciados de duplo sentido sem querer? Em caso positivo, por que isso acontece e como podemos resolver o problema?

1. Qual é o sentido da palavra água nas ilustrações a seguir?

a)



b)

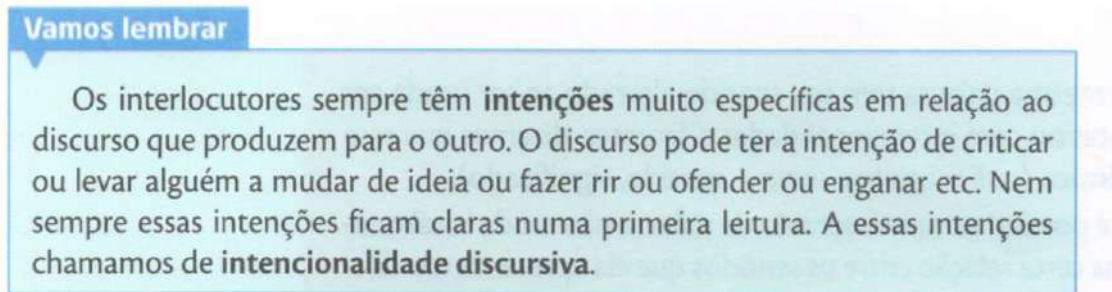


Singular & Plural, Unidade 1, Box “Como é que é?” e atividade 1

O box “Como é que é?” (Imagem 33) retoma a ideia de que a ambiguidade pode ser um empecilho à comunicação, perguntando se às vezes as pessoas produzem enunciados de duplo sentido sem querer e como podemos resolver o problema. Embora o livro trabalhe com ambiguidade e polissemia a partir do texto humorístico, e o box inicie falando sobre “diferentes sentidos das palavras em diferentes contextos”, o assunto figura como um problema da língua a ser resolvido.

A questão 2 coloca outro box (Imagem 34) tratando de intencionalidade discursiva para que o aluno analise as duas imagens. A pergunta é: “[,,] a intenção das personagens das ilustrações da questão 1, ao dizer a palavra água, é a mesma?” No caderno do professor, a resposta sugerida é: *“Espera-se que os alunos percebam que não. A primeira personagem tem a intenção de pedir uma trégua e a segunda pretende referir-se ao mar”*. Nenhum dos dois exemplos é de um enunciado de duplo sentido produzido sem querer, e o uso da imagem ajuda a compreender que a palavra ganhou aquele significado no contexto.

Imagem 34 – Singular & Plural – Box “Vamos lembrar?”



Singular & Plural, Unidade 1, Capítulo 1: Polissemia, Box “Vamos lembrar?”, questão 2

As questões direcionam para a intencionalidade discursiva das personagens, mas não abordam a intencionalidade da tirinha cômica, que é produzir humor.

Na tirinha da Escola de Animais da questão 3 (Imagem 35), por exemplo, o mal-entendido entre as personagens fica evidente no solilóquio:

Quadrinho 3

“Não, Chump, já te falei que, no Xadrez, não é assim que se come as peças!”

Quadrinho 4

“Nem assim!”

Quadrinho 5

“Nem assim!”

Quadrinho 6

“Ah! Desisto!”

Imagem 35 – Singular & Plural – Questão 3, Escola de animais

3. Leia a tira a seguir.



- Por que a personagem verde parece irritada com Chump?
- Leia o boxe abaixo.

ACEPÇÃO

sf. 1. Lex. Significado de uma palavra ou frase em cada um dos contextos em que ela pode estar inserida.

iDicionário Aulete. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/dicionarios>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

- Qual pode ter sido a intenção do quadrinista ao apresentar personagens empregando duas acepções diferentes do verbo **comer**?

Singular & Plural, Unidade 1, Capítulo 1: Polissemia, questão 3: tirinha da Escola de Animais

A questão 3b parece levar a esse distanciamento e observação da intencionalidade do texto ao questionar: “Qual pode ter sido a intenção do quadrinista ao apresentar personagens empregando duas acepções do diferentes do verbo **comer**?”. No entanto, a resposta sugerida pelo livro passa longe: “A personagem Chump entendeu o verbo comer na acepção errada. No contexto de jogos de tabuleiro, comer significa ‘tomar do jogo uma peça do seu adversário’. Chump entendeu na acepção mais cotidiana, ou seja, de ‘ingerir’ algo”.

A Questão 4, reproduzida na Imagem 36, leva o aluno a refletir sobre os diversos sentidos da palavra “coroa” sobre 4 orações descontextualizadas, e na sequência insere o conceito de polissemia em um quadro colorido, em destaque:

Imagem 36 – Singular & Plural – Questão 4

4. Leia as orações a seguir.

*O príncipe recebeu a coroa real de seu pai.
Em seu velório, havia diversas coroas de flores, enviadas por admiradores.
O dentista teve de refazer a coroa do meu dente.
A coroa do abacaxi tem espinhos.*

- Qual é o sentido da palavra **coroa** em cada uma dessas frases?
- O que há em comum entre todos esses sentidos da palavra **coroa**?

Polissemia

Quando uma mesma palavra tem seu sentido alterado ao ser usada em situações diferentes ou com intencionalidades diferentes, dizemos que essa palavra é **polissêmica** (*poli* = muitos; *sema* = sentido, significado).

A **polissemia** é possível porque o sentido da palavra não muda totalmente, ou seja, há uma certa relação entre os sentidos que ela apresenta nas diferentes situações.

Singular & Plural, Unidade 1, Capítulo 1: Polissemia, questão 4

A próxima tirinha, de Hagar, aparece na questão 5 (Imagem 37), com a mesma abordagem sobre a intencionalidade discursiva das personagens, mas não do texto. O diálogo entre as personagens é o seguinte:

Quadrinho 1

Hagar: “Preciso do meu barco consertado hoje à tarde! Dê uma cantada no dono da oficina!”

Eddie: “Certo...”

Quadrinho 2

Eddie: “Olá! [cantando a música do Latino] Hoje é festa... lá no meu apê....”

O humor se dá novamente pelas diferentes acepções da expressão “dar uma cantada” no sentido de convencer, que foi entendido por Eddie como “cantar uma canção”. A tradução brasileira utiliza a letra da música “Festa no Apê” do cantor

Latino, em alta no ano de 2005⁴⁶, que por sua vez é versão da canção “Dragostea Din Tei”, da boyband romena de apenas um sucesso O-Zone⁴⁷, e essa escolha também contribui para o efeito de humor, visto que foi um hit internacional de verão com intencionalidade também bem humorada, em ambas as versões.

Imagem 37 – *Singular & Plural* – Questão 5: Hagar, o Terrível

5. Leia a tirinha.



- O que Hagar queria que o amigo Eddie fizesse?
- O que Eddie fez?
- Que palavra causou o mal-entendido? Por quê?
- Nesse caso, a polissemia da palavra ajudou ou atrapalhou a interação entre os interlocutores? Por quê?
- Imagine, agora, que o autor da tira tivesse escrito o primeiro balão de fala do seguinte modo:

Preciso do meu barco
consertado hoje à tarde!
Tente convencer o dono
da oficina!

- O mal-entendido continuaria sendo possível? Explique.
 - Você acha que a tira ficaria mais ou menos engraçada desse modo? Por quê?
- Levando em conta a resposta que você deu no item anterior, explique que “vantagem” a existência de polissemia trouxe para o autor dessa tira.

Singular & Plural, Unidade 1, Capítulo 1: Polissemia, questão 5: Hagar, o terrível. Autor: Chris Brown

Conforme atividade da Imagem 38, o aluno é então direcionado ao dicionário para que observe as diferentes acepções das palavras: “casa”, “chave”, “dar”, “linha”.

⁴⁶ Segundo notícia do Portal Terra, a empresa de monitoramento Crowley Broadcast Analysis aferiu que foi a mais tocada nas rádios brasileira entre 21 e 25 de fevereiro de 2005:

<http://musica.terra.com.br/interna/0,,OI480466-EI1267,00.html>. Acesso em 27 de agosto de 2017.

⁴⁷ Ver mais em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/O-Zone>. Acessado em 27 de agosto de 2017.

Imagem 38 – Singular & Plural – Box: “Olha só que curioso!”

Olha só que curioso!

1. Localize no dicionário as seguintes palavras e responda: quantas acepções tem cada uma?

casa chave dar linha

Verbetes de dicionário são os textos que apresentam as acepções de cada palavra no dicionário. Cada acepção vem precedida de um número. Além das acepções, o verbete traz a classificação gramatical do vocábulo descrito. Alguns dicionários também trazem exemplos de cada acepção em frases e informam qual é a origem da palavra. Veja este exemplo:

TERREMOTO
sm (lat *terraemotu*) 1 Vibração ou abalo da crosta da Terra; tremor de terra. 2 Grande estrondo. 3 Grande abalo social.
Var.: *terramoto*.

Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

2. Folheie o dicionário, observando a quantidade de acepções das palavras em geral.

a) Há muitas palavras que apresentam mais de uma acepção?
b) O sentido de cada acepção muda totalmente ou há algo em comum entre eles?
c) Se cada palavra tivesse apenas uma acepção, você acha que os dicionários teriam mais ou menos palavras? Por quê?
d) Leia, agora, uma explicação sobre isso.

Polissemia e economia linguística

As línguas em geral evoluem no sentido de serem cada vez mais econômicas, ou seja, de permitirem que os falantes possam falar de todos os assuntos com um mínimo de elementos e de esforço.

Se não fosse possível fazer comparações e atribuir, por semelhança, diversos sentidos a uma palavra, seríamos obrigados a fazer um grande esforço de memória: precisaríamos ter vocábulos separados para cada tema sobre o qual quiséssemos falar.

Uma provável consequência disso seria falarmos muito mais devagar, para termos tempo de acessar na memória todas as palavras adequadas para nos expressar.

e) Se cada palavra tivesse apenas uma acepção, nossa língua seria mais ou menos econômica?



Singular & Plural, Unidade 1, Capítulo 1: Polissemia: Box

As palavras da atividade da Imagem 38, no entanto, estão novamente descontextualizadas. A questão 2b) leva o aluno a refletir se há algo em comum entre as diferentes acepções do dicionário, apontando para a multiplicidade de sentidos que a palavra adquire por metáfora ou metonímia, por exemplo, e seguindo

com a explicação sobre economia linguística. No entanto, não há contexto para as palavras em uso em suas diferentes acepções.

A segunda parte, “Polissemia e Sentido Literal” (Imagem 39), compara a mesma palavra – “amor” – em usos diferentes, contrastando um trecho adaptado do texto “Química”, publicado originalmente no Boletim da Sociedade Portuguesa de Química de março de 2006 (p. 47-50), e a primeira estrofe do soneto sobre o amor de Camões (Imagem 40).

Imagem 39 – *Singular & Plural* – Polissemia e sentido literal: questões e quadro explicativo

a) Qual é o assunto dos dois textos?

b) O texto 1 é um trecho de um artigo de divulgação científica, e o texto 2, um trecho de um poema.

I. Em qual dos textos a linguagem usada foi menos polissêmica, ou seja, as palavras usadas não possibilitam pensar em múltiplos sentidos? Por quê?

II. Em qual dos textos a linguagem foi usada de modo mais polissêmico, possibilitando-nos percebê-las em seus múltiplos sentidos?



Dependendo da intenção que temos ao compor um texto, podemos fazer uso das palavras explorando ao máximo seu caráter polissêmico. É o que acontece, por exemplo, quando alguém quer expressar suas ideias e emoções de uma maneira bem original e, então, compõe um poema como o apresentado no texto 2.

Às vezes, a exploração da polissemia também serve para produzir textos humorísticos, como você viu nas tiras da Escola de Animais e de Hagar. Ou ela ajuda a expressar uma ideia de um jeito mais fácil — no texto 1, isso ocorre no trecho destacado:

“[...] as mãos suam, a respiração falha, é difícil pensar com clareza, há ‘borboletas no estômago’ [...]”

Outras vezes, porém, nossa intenção é bem diferente: queremos usar as palavras com o **sentido literal** — isto é, o sentido mais comum, aquele que imediatamente vem à cabeça das pessoas quando elas ouvem ou leem aquela palavra. Esse uso normalmente ocorre em textos jornalísticos, textos científicos, relatórios técnicos, documentos, etc.

Singular & Plural, Unidade 1, Capítulo 1: Polissemia e sentido literal – questões sobre os textos 1 e 2

As questões direcionam o aluno para contrastar e perceber a diferença entre a linguagem do texto técnico e a linguagem poética, sendo a última mais polissêmica, enquanto a primeira busca evitar ambiguidades. Porém, nenhuma das questões leva à exploração das metáforas do soneto: como discutir a linguagem figurada sem verificar a compreensão? Na sequência, o quadro explica sobre a possibilidade

expressiva de utilizar a polissemia para produzir textos humorísticos, mas separado do conceito de intencionalidade discursiva.

Imagem 40 – *Singular & Plural* – Polissemia e sentido literal: Textos 1 e 2

Polissemia e sentido literal

Já discutimos que uma mesma palavra pode ter vários sentidos e que isso depende da situação em que a usamos.

Acontece que nem sempre nos convém explorar todos esses múltiplos sentidos das palavras. Às vezes, nossa intenção é usá-las com um sentido mais fechado, mais específico. Mas também há situações em que nossa intenção é, justamente, usar e abusar da polissemia.

▼ Leia os dois textos a seguir.

Texto 1

Foi a antropóloga Helen Fisher [...] que propôs a existência de três fases no amor, cada uma delas com as suas características emocionais e os seus compostos químicos próprios [...]: A primeira fase é chamada “fase do desejo” e é desencadeada pelos nossos hormônios sexuais, a testosterona nos homens e o estrogênio nas mulheres. [...]

A segunda fase é a “fase da atração”, enamoramento ou paixão: é quando nos apaixonamos, ou seja, é a altura em que perdemos o apetite, não dormimos, não conseguimos concentrar-nos em nada que não seja o objeto da nossa paixão. É uma fase em que podem acontecer coisas surpreendentes, que por vezes dão origem a situações divertidas (para os outros) e embaraçosas (para o próprio): as mãos suam, a respiração falha, é difícil pensar com clareza, há “borboletas no estômago”... enfim... e isso tem a ver com outro conjunto de compostos químicos que afetam o nosso cérebro: a norepinefrina que nos excita (e acelera o bater do coração), a serotonina que nos descontrola, e a dopamina, que nos faz sentir felizes. [...]

A terceira fase é a “fase de ligação” — passamos à fase do amor sóbrio, que ultrapassa a fase da atração/paixão e fornece os laços para que os parceiros permaneçam juntos. Há dois hormônios importantes nessa fase: a oxitocina e a vasopressina. [...]

Química. Boletim SPQ (Sociedade Portuguesa de Química). Portugal, n. 100, p. 47-50, mar. 2006. (Fragmento adaptado).

Texto 2

Amor é um fogo que arde sem se ver;
é ferida que dói e não se sente;
é um contentamento descontente;
é dor que desatina sem doer;
[...]

CAMÕES, Luís de. In: SALGADO JÚNIOR, Antonio (Org.). *Luís de Camões: obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. p. 270. (Fragmento).



Ilustração: N. C. (2011)

Singular & Plural, Unidade 1, Capítulo 1: Polissemia e sentido literal

A terceira parte, “Ambiguidade” (Imagem 41), trabalha com a ambiguidade sintática. Essa parte começa diretamente com um exercício sobre uma oração inventada na questão 1. As questões direcionam o aluno para a percepção da dupla possibilidade de leitura da oração.

Imagem 41 – Singular & Plural – Ambiguidade: Questão 1

Ambiguidade

Imagine que a frase a seguir esteja em um cartaz afixado na parede de uma igreja.

No Dia de Finados, haverá uma missa cantada por todos os mortos da paróquia.

1. A conjunção **por** é bem polissêmica. Veja duas das acepções que ela pode ter:

- em favor de, em nome de <*não se lamente p. mim*> <*morrer p. um ideal*>
- indica o agente da ação, na voz passiva <*Fogo Morto foi escrito p. José Lins do Rego*>

Veja o conceito de **voz passiva** no Capítulo 4 da Unidade 2 deste caderno.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. (Fragmento).

Estudos de língua e linguagem

- Qual sentido assume a frase do cartaz, caso a conjunção **por** seja entendida na primeira acepção? E na segunda acepção?
- Em uma situação como essa, qual teria sido a intenção do autor do cartaz? Você acha que ele pretendia explorar a polissemia da conjunção **por**? Ou o duplo sentido que ela acabou adquirindo foi acidental? Explique.
- Como você reescreveria a frase do cartaz, de modo que ela só pudesse ser entendida de uma única maneira? (Escolha a acepção mais adequada ao contexto.)
- O que você precisou mudar para eliminar a **ambiguidade** do cartaz?

Singular & Plural, Unidade 1, Capítulo 1: Ambiguidade: Questão 1

Na sequência, a questão 2 (Imagem 42) parte para um exercício de reescrita com o objetivo de desambiguar títulos de notícias de jornal, retirados do Manual de redação e estilo de *O Estado de S. Paulo*, de Eduardo Martins, publicado em 1997. No entanto, o aluno conta apenas com os títulos, sem o contexto completo de publicação – e sem saber exatamente a o que se referiam os títulos originais.

Imagem 42 – Singular & Plural – Ambiguidade: Questões 2 e 3

2. As orações a seguir também apresentam problemas de ambiguidade. Leia-as e depois responda às perguntas no caderno.

1 O deputado conversou com o presidente da Câmara na sua sala.

ILUSTRAÇÕES:
PAULO MARIN

- Na sala de quem foi a conversa?

2 Ela aparecerá brevemente num programa de TV.

- Ela ficará pouco tempo no programa ou ela aparecerá daqui a pouco tempo?

3 Grêmio vence, apesar de uma bola na trave de Baiano.

- Baiano é goleiro ou atacante?

4 Especialistas debatem saída para crise em São Paulo.

- O debate é em São Paulo ou a crise é em São Paulo?

5 Mutirão contra a violência do governo completa um ano.

- O mutirão é do governo ou a violência é do governo?

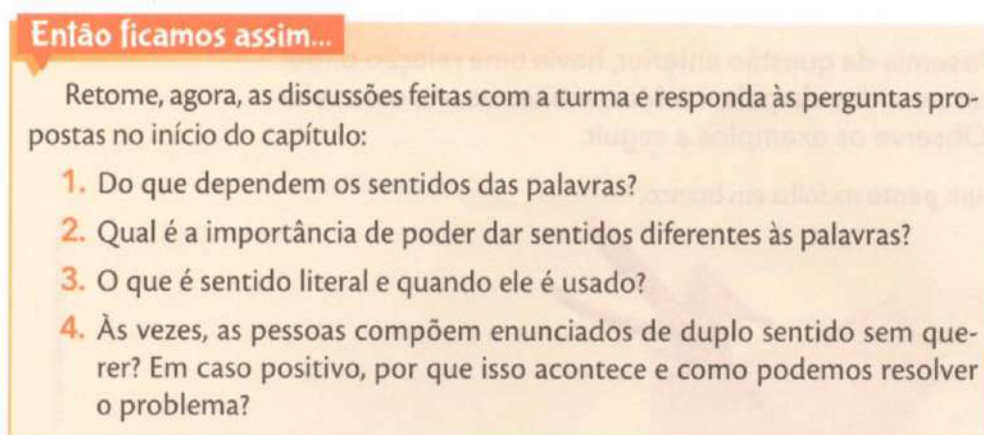
Exemplos baseados no verbete "ambiguidade" de MARTINS, Eduardo.
Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo.
São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997.

- Compare as suas respostas com as de um colega. Vocês compreenderam todas as frases acima da mesma maneira?
 - Reescrevam as frases, buscando evitar as ambiguidades.
 - O que você fez, em cada caso, para eliminar a ambiguidade das frases?
3. Diante de todos esses exemplos, como você definiria a ambiguidade não intencional?

Singular & Plural, Unidade 1, Capítulo 1: Ambiguidade: Questões 2 e 3

Novamente, a questão 3 (Imagem 42) e o Box da Imagem 43 (na próxima página) insistem na questão do mal-entendido e o quadro a seguir se refere à ambiguidade como um problema. A ambiguidade de fato pode ser não intencional, mas não exclusivamente: também pode ser recurso expressivo. Pode ser lexical, sintática, ou de outras tantas naturezas. O livro traz exercícios e exemplos intermedios que misturam os assuntos, dando a entender que, na verdade, enxerga todo tipo de ambiguidade como um problema da língua.

Imagem 43 – *Singular & Plural* – Ambiguidade: Box “Então ficamos assim...”



Singular & Plural, Unidade 1, Capítulo 1: Ambiguidade: Box “Então ficamos assim...”

Por fim, há uma subdivisão chamada “Atividades”. A primeira atividade (Imagem 44), é bastante interessante. Embora novamente utilize as palavras fora de contexto, faz uso da imagem para ajudar o aluno e solicita que identifique o traço em comum que possivelmente originou a derivação metafórica das palavras “xadrez”, “asa”, “coluna” e “ponto”.

A atividade 2 (Imagem 45) pede para que o aluno identifique novamente relações mais sutis e debata qual é o traço em comum entre o “ponto” na folha, o “ponto” na barra e o “ponto” de ônibus.

A atividade 3 (Imagem 46) pede a leitura da tirinha de Armandinho para exploração do léxico: qual é a diferença entre “sapo” e “perereca”, e as acepções da palavra “raiva” utilizados pelo menino Armandinho e pelo veterinário.

A atividade 4 (Imagem 47) também explora o léxico de forma muito parecida com a 3, mas sobre a crônica “Uma Esperança”, de Clarice Lispector, no qual “esperança” se refere ao inseto que entra na casa da narradora em primeira pessoa, que brinca com o significado da esperança – inseto ou sentimento – na fala do filho.

A atividade 5 (Imagem 48) novamente pede ao aluno que observe a ambiguidade em manchetes e as reescreva, eliminando ambiguidade, e desta vez acompanha a notícia, fonte e data de publicação de cada uma.

Por fim, chama a atenção a divisão que o livro faz em cadernos, com um caderno dedicado à linguagem, trabalha detalhadamente a ambiguidade lexical e também a ambiguidade sintática, mas não cita nenhuma gramática nas referências bibliográficas. Cita, contudo, autores como Ilari, de onde podemos ver claramente a

influência no trabalho sobre ambiguidade lexical e sintática, embora misture ambas, deixando de fazer uma atividade voltada para o trabalho do léxico.

Imagem 44 – *Singular & Plural* – Ambiguidade: Atividade 1

Atividades

1. Para cada um dos itens a seguir, existe uma mesma palavra que pode ser usada para nos referirmos às três figuras. Descubra qual é essa palavra e explique o que há em comum entre os sentidos que ela apresenta em cada situação.

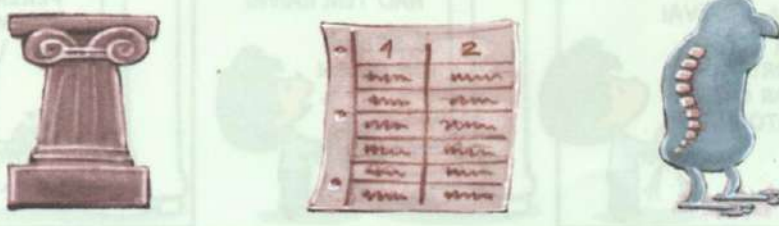
a)



b)



c)



ILUSTRAÇÕES: EUGÊNIA NOBILI

Singular & Plural, Unidade 1, Capítulo 1: Ambiguidade: Atividades, atividade 1

a) Xadrez; b) asa; c) coluna

Imagem 45 – Singular & Plural – Ambiguidade: Atividade 2

Estudos de língua e linguagem

2. Nos casos de polissemia da questão anterior, havia uma relação direta entre os diferentes sentidos da palavra. Mas, muitas vezes, essa relação é mais sutil. Observe os exemplos a seguir.

1 Com o lápis, fez um **ponto** na folha em branco.



2 Preciso dar uns **pontos** na barra desta calça, porque ela está descosturando.



3 O ônibus que vai para a Vila das Mercês para neste **ponto**?



• Junte-se a um colega e respondam: que relação existe entre esses três sentidos da palavra **ponto**?

ILUSTRAÇÕES: ELISABETH NOBILI

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Singular & Plural, Unidade 1, Capítulo 1: Ambiguidade: Atividades, atividade 2

Os três são marcas – a marca do lápis no papel, a marca da linha passando na costura, a marca onde o ônibus deve parar. A atividade aborda a derivação de sentidos através de metáfora, levando o aluno a perceber o ponto do significante que se mantém em todos os significados derivados.

Imagem 46 – Singular & Plural – Ambiguidade: Atividade 3 – Armandinho

3. Armandinho é um garoto que, em vez de cão ou gato, prefere ter um sapo como animal de estimação. Na tira a seguir, ele está conversando com um veterinário.



- Você sabe a diferença entre sapo e perereca?
- Procure a palavra **raiva** no dicionário e copie a acepção que faz mais sentido na fala do veterinário.
- Qual acepção da palavra **raiva** Armandinho entendeu?
- Por que Armandinho pede para o veterinário chamar o sapo de perereca?
- Houve um mal-entendido? Por quê?

Singular & Plural, Unidade 1, Capítulo 1: Ambiguidade: Atividades, atividade 3

O duplo sentido da palavra “raiva” também é derivado por metáfora. O primeiro sentido é o do sentimento e o segundo é a doença infecciosa. O nome popular da doença deriva do sentimento, visto que a pessoa ou animal infectado apresenta comportamento que se assemelha a alguém com o sentimento de raiva, pela dificuldade em deglutir. O mínimo contato com a água gera espasmos na garganta, de onde deriva a salivação excessiva e, nos estágios mais avançados, espumosa, visto que o doente tenta se livrar de toda a saliva da boca, assim como o comportamento errático e agressivo derivado de danos no sistema nervoso.

O nome científico da doença também é uma metáfora: “hidrofobia” é uma palavra formada por radicais gregos, e se refere à dificuldade da pessoa ou animal infectado em beber água, que é violentamente expulsa em movimentos involuntários quando toca a garganta, de onde se interpretou que ele tem medo (fobia) da água (hidro).

Imagem 47 – Singular & Plural – Ambiguidade: Atividade 4 – Uma Esperança, Clarice Lispector

4. Leia o trecho inicial de uma crônica de Clarice Lispector. Depois, responda às questões.

Uma esperança

Aqui em casa pousou uma esperança. Não a clássica que tantas vezes verifica-se ilusória, embora mesmo assim nos sustente sempre. Mas a outra, bem concreta e verde: o inseto.

Houve o grito abafado de um de meus filhos:

— Uma esperança! e na parede bem em cima de sua cadeira!
— Emoção dele que também unia em uma só as duas esperanças, já tem idade para isso. Antes surpresa minha: esperança é coisa secreta e costuma pousar diretamente em mim, sem ninguém saber, e não acima de minha cabeça numa parede. Pequeno rebuliço: mas era indubitável, lá estava ela, e mais magra e verde não podia ser.

— Ela quase não tem corpo — queixei-me.

— Ela só tem alma — explicou meu filho e, como filhos são uma surpresa para nós, descobri com surpresa que ele falava das duas esperanças.

[...]

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo: crônicas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 192. (Fragmento).



- O texto fala de duas acepções da palavra **esperança**. Quais são elas? Se necessário, consulte o dicionário.
- Em qual dessas acepções a palavra é um substantivo abstrato? E em qual é um substantivo concreto?
- Localize o trecho em que a narradora faz referência à característica concreta da palavra, em uma das acepções.
- Qual dessas “esperanças” a narradora chama de “a clássica”? Por que ela a chama assim?
- Segundo a narradora, quando o menino gritou anunciando a presença da esperança, a emoção dele “unia em uma só as duas esperanças”. O que você entende disso?
- Ainda no terceiro parágrafo, a narradora diz ter ficado surpresa. Por quê?
- Segundo a narradora, ao explicar que “ela só tem alma”, o menino se referia às duas esperanças.
 - Procure na internet a imagem de uma esperança (na acepção concreta). Por que o menino teria dito que essa esperança “só tem alma”?
 - E a outra esperança, a abstrata, você acha que é possível dizer que ela também “só tem alma”? Por quê?
- Podemos dizer que a polissemia foi importante para a construção desse texto literário? Por quê?

Imagem 48 – Singular & Plural – Ambiguidade: Atividade 5

5. Leia estas manchetes.

1

**Hugo Napoleão destaca
vontade de viver e luta contra
o câncer de José Alencar**

ILUSTRAÇÕES: PAULO MANZI

MeioNorte.com, Teresina, 29 mar. 2011.

2

**Pervez Musharraf responsabiliza
Bhutto por sua morte**

Folha.com, São Paulo, 5 jan. 2008. © Folhapress.

- Quais são as possíveis interpretações que cada uma delas pode ter?
- Leia, agora, o primeiro parágrafo de cada notícia.

1

O Povo do Piauí está solidário com a família e com o povo de Minas. Foi com estas palavras que o deputado federal Hugo Napoleão fez um pronunciamento em homenagem ao vice-presidente José Alencar, que morreu hoje aos 79 anos vítima de um câncer. [...]

MeioNorte.com, Teresina, 29 mar. 2011. (Fragmento).

2

O presidente do Paquistão, Pervez Musharraf, disse à televisão americana que a ex-primeira-ministra Benazir Bhutto é a única responsável por sua morte, ocorrida durante um ataque no mês passado, e negou qualquer responsabilidade do governo paquistanês. [...]

ILUSTRAÇÕES: PAULO MANZI

Folha.com, São Paulo, 5 jan. 2008. © Folhapress. (Fragmento).

- Reescreva as manchetes no caderno, eliminando a ambiguidade.
- Explique, em cada caso, o que estava provocando o problema.

Singular & Plural, Unidade 1, Capítulo 1: Ambiguidade: Atividades, atividade 5

A ambiguidade sintática aparece no último exercício com propostas de exercício de desambiguação. O exercício de sintaxe e de reorganização da frase não tem conexão com a derivação de novos sentidos que origina a ambiguidade lexical, sendo apenas a continuação do tópico “ambiguidade”, que também não se completa com outros tipos possíveis de ambiguidade.

3.3 O acervo de HQs da EMEF Jairo Ramos

O impacto das políticas públicas discutidas no capítulo 3.1 acerca do PNBE e PNL/PNLD no acervo de nossa escola pode ser visto na lista de títulos de HQs disponíveis na EMEF Jairo Ramos (ver na parte final das Referências Bibliográficas). Do total de 70 títulos, 3 são compilações de tirinhas, 32 são de HQs, 3 de mangá, 7 são quadrinhos com narrativas históricas e os outros 25 são adaptações literárias divididos entre épicos, literatura brasileira e literatura estrangeira. Desse total, 28 dos títulos foram recebidos pelo PNBE: 2 indicados para Fundamental I, 12 para o Fundamental II, 10 não tem indicativo de idade e outros 3 são para o EJA, e ainda 1 título para Ensino Médio, embora a escola não disponha desse curso. A ênfase do acervo de quadrinhos está nos anos posteriores; embora os 10 títulos sem indicativo de idade possam ser usados para Fundamental I, não são direcionados especificamente a esse público.

Tabela 1 – Total de títulos do PNBE

Item	Quantidade	Ano do PNBE	Quantidade
Títulos do PNBE	28	2006	3
Fund 1	2	2007	-
Fund 2	12	2008	-
Sem indicativo	10	2009	5
EJA	3	2010	3
Ensino Médio	1	2011	6
		2012	2
		2013	7
		2014	2

Dos 28 títulos recebidos pelo PNBE, 3 são do PNBE de 2006, 5 de 2009, 3 de 2010, 6 de 2011, 2 de 2012, 7 de 2013 e 2 de 2014, não havendo nenhum posterior a essa data⁴⁸.

⁴⁸ A respeito disso, notícias informam a próxima remessa para o ano de 2019: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghml>

Das tirinhas cômicas, todas são títulos clássicos e consolidados: *Mafalda*, do PNBE de 2006, sem indicativo de idade; *Calvin & Haroldo*, PNBE 2011, indicado para Fundamental II; e *Peanuts*. Destes, apenas *Calvin & Haroldo* tem mais de uma cópia à disposição, mas apenas duas cópias do mesmo título não é um número possível de trabalhar em sala com o original em mãos de todos os alunos. Todos os outros títulos estão disponíveis na escola em apenas um exemplar.

Tabela 2 – Tirinhas cômicas e seriadas recebidas pelo PNBE

Item	Quantidade	Ano do PNBE	Quantidade
Títulos do PNBE	2	2006	1
Fund 1	-	2007	-
Fund 2	1	2008	-
Sem indicativo	1	2009	-
EJA	-	2010	-
Ensino Médio	-	2011	1
		2012	-
		2013	-
		2014	-

Histórias em quadrinhos figuram em número maior de títulos, 32 no total, dos quais 7 foram recebidos pelo PNBE. Apenas um é para o Fundamental I: *Histórias da Carolina: a menina sonhadora que quer mudar o mundo*, de Ziraldo. Outros três títulos aparecem sem indicativo de idade: *Meu coração, não sei porquê: uma história de Gabriel Bá*, do PNBE de 2009; *Pequenos Milagres*, coletânea de contos ilustrados de Will Eisner, do PNBE 2010; e *A turma do Pererê: as manias do Tininim*, de Ziraldo, do PNBE 2009

Os outros 3 títulos são indicados para o Fundamental II: *O aniversário de Asterix e Obelix: o livro de ouro de Asterix*, PNBE 2011; *Os Passarinhos e Outros Bichos*, de Ribeiro Stevão, do PNBE de 2013; e o excelente *MSP: Maurício de Sousa por 50 artistas*, do PNBE de 2011, coletânea de diversas histórias da Turma da Mônica desenhadas por artistas diferentes em homenagem ao aniversário de Maurício de Souza.

Tabela 3 – HQs recebidas pelo PNBE

Item	Quantidade	Ano do PNBE	Quantidade
Títulos do PNBE	7	2006	-
Fund 1	1	2007	-
Fund 2	3	2008	-
Sem indicativo	3	2009	2
EJA	-	2010	1
Ensino Médio	-	2011	2
		2012	-
		2013	2
		2014	-

Mangás figuram em apenas 3 títulos, dentre eles *O basquete de Kuroko*, popular entre adolescentes também na versão em anime (desenho animado baseado em mangá), mas a escola dispõe apenas do número 9, ou seja, não é possível ler a sequência.

Dos 7 títulos de narrativas históricas, 3 são do PNBE: *Bando de dois*, de Danilo Beyrith, sobre o cangaço, indicado para o EJA pelo PNBE 2012; *Santô e os pais da aviação*, de João Spacca, sem indicativo de idade, do PNBE de 2006; e *D. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil*, de João Spacca e Lilia Schwarcz, também sem indicativo de idade, do PNBE de 2009. Os 3 títulos retratam trechos da história do Brasil.

Tabela 4 – Narrativas históricas em quadrinhos recebidas pelo PNBE

Item	Quantidade	Ano do PNBE	Quantidade
Títulos do PNBE	3	2006	1
Fund 1	-	2007	-
Fund 2	-	2008	-
Sem indicativo	2	2009	1
EJA	1	2010	-
Ensino Médio	-	2011	-
		2012	1

2013	-
2014	-

Dos 10 títulos adaptados de clássicos da literatura brasileira, 8 são do PNBE com concentração nos títulos indicados para Fundamental II, com 4 títulos: *O pagador de promessas*, adaptação de Eloar Guazzeli Filho da obra de Dias Gomes, do PNBE de 2011; *Dom Casmurro*, adaptação de Ivan Jaf da obra de Machado de Assis, do PNBE de 2013; *O Guarani*, adaptação de Rosana Rios baseada no libreto da ópera de Carlos Gomes, do PNBE de 2013; e *O quinze*, adaptação do artista plástico Shiko da obra de Rachel de Queiroz, do PNBE de 2013. Um único título indicado para EJA é outra adaptação de *Dom Casmurro*, de Felipe Greco, do PNBE de 2014. Outros 2 aparecem sem indicativo: *O beijo no asfalto*, adaptação de Arnaldo Branco da obra de Nelson Rodrigues, do PNBE de 2009, e a adaptação de Lailson Cavalcanti de *O triste fim de Policarpo Quaresma*, obra de Lima Barreto, também do PNBE de 2009; outra adaptação da mesma obra, de Flávio Braga, do PNBE de 2011, consta o indicativo para o Ensino Médio.

Tabela 5 – Adaptações de literatura brasileira em quadrinhos recebidas pelo PNBE

Item	Quantidade	Ano do PNBE	Quantidade
Títulos do PNBE	8	2006	-
Fund 1	1	2007	-
Fund 2	4	2008	-
Sem indicativo	2	2009	2
EJA	1	2010	-
Ensino Médio	1	2011	2
		2012	-
		2013	3
		2014	1

Por fim, dos 12 títulos adaptados da literatura estrangeira para os quadrinhos, 8 são do PNBE, havendo novamente distribuição similar, com concentração de 4

títulos para o Fundamental II e apenas um único título indicado para Fundamental I: *20.000 léguas submarinas em quadrinhos*, adaptação de João Marcos da obra de Júlio Verne, do PNBE de 2014. Outras duas adaptações não contêm indicativo: *O pequeno Príncipe*, adaptação de Joann Star para a obra de Antoine de Saint-Exupéry, do PNBE de 2010, e *A Metamorfose*, adaptação de Peter Kuper da obra de Kafka, do PNBE de 2006. Para o Fundamental II, o acervo dispõe de *O flautista de Hamelin*, adaptação de Robert Browning do conto maravilhoso traduzido por Marcos Bagno, do PNBE de 2013; *A ilha do Tesouro*, adaptação de Andrew Harrar, do PNBE de, 2010; *Robin Hood, a lenda de um foragido* em adaptação de Tony Lee para o clássico traduzido por Marcos Bagno, do PNBE de 2011; e *Médico à força*, adaptação de Enrique de Lorenzo para a obra de Molière, do PNBE de 2013. O único título indicado para o EJA é a adaptação de François Riviere de duas obras que compõe um único exemplar: *Morte na Mesopotâmia/O caso dos dez negrinhos*, do PNBE de 2012.

Tabela 6 – Adaptações de literatura estrangeira em quadrinhos recebidas pelo PNBE

Item	Quantidade	Ano do PNBE	Quantidade
Títulos do PNBE	8	2006	1
Fund 1	1	2007	-
Fund 2	4	2008	-
Sem indicativo	2	2009	-
EJA	1	2010	2
Ensino Médio:	-	2011	1
		2012	1
		2013	2
		2014	1

É visível no acervo da escola o efeito da aproximação entre quadrinhos e literatura no PNBE: dos 28 títulos recebidos, 16 (57%) são adaptações literárias e outros 3 (10,7%) são narrativas históricas em quadrinhos, somando 67,7% dos títulos recebidos pelo PNBE. Apenas 32,3% são de HQs originais e tirinhas, o que é pouco em proporção, embora seja necessário ressaltar que a qualidade de todos

títulos recebidos é excelente.

Do total de títulos do acervo, 32 títulos (45,7%) são de adaptações para quadrinhos de clássicos da literatura e narrativas históricas, competindo com quase o mesmo número – 38 (54,3%) – de quadrinhos originais, entre HQs, tirinhas e mangás. Considerando que revistas em quadrinhos são mensais e/ou semanais, soa estranho esse equilíbrio entre os números de originais e adaptações. Ainda, a presença de revistas e obras de HQ é pequena, considerando que a quantidade de 32 títulos equivale à quantidade de alunos em uma turma.

Ainda, a concentração de títulos indicados para o Fundamental II não favorece a formação de uma cultura de leitura de quadrinhos, que deve se iniciar no Fundamental I. A ausência de originais com super-heróis e temas adolescentes evidencia que não há hoje um hábito de leitura de HQ dentro da escola. E embora as adaptações sejam de excelente qualidade, a falta de hábito leitor de HQ acaba tornando os títulos do acervo muitas vezes desinteressantes ou simplesmente complicados para boa parcela dos alunos que não forem estimulados a essa leitura fora da escola.

Nossa proposta inclui a exploração do acervo da escola com o objetivo de discutir a ambiguidade lexical como recurso de humor e diminuir a desigualdade do letramento do texto multimodal por meio do trabalho com a tirinha cômica, não apenas mais acessível no meio impresso, por ser facilmente copiada para a turma toda, mas também por ser acessível nos meios digitais, tendo em vista a migração dos quadrinistas para as mídias sociais como o Tumblr ou páginas de facebook.

Aqui retomamos a terceira pergunta: como dialogar com o livro didático, os documentos oficiais e o acervo da escola de maneira a garantir a melhor abordagem para o léxico em sala de aula com os alunos da EMEF Jairo Ramos?

O contexto político atual é de disputa: política, financeira, de verbas, de leis, de currículo, de alunos, de itens lexicais. O espaço escolar e as diretrizes para a educação das próximas décadas são alvo de variados agentes e grupos. O PNE, de 2014, vigente até 2024, já sofreu os primeiros ataques, assim como o texto da BNCC, que foi alterado com a mudança para o governo provisório em 2016.

Os impactos desses conflitos se fazem sentir na escola: nos documentos oficiais que regem o trabalho docente; no material didático que é produzido e

recebido pela escola; no acervo da escola, com suas particularidades. Cabe ao professor dialogar com cada um desses itens que se interpõe na prática de sala de aula da forma que mais se aproximar do seu objetivo.

Creemos que o primeiro passo é trazer o quadrinho para a sala de aula e incentivar o hábito leitor e a exploração. O acervo contém obras de excelente qualidade e importância, e elas podem ser exploradas e fazer parte deste trabalho no que diz respeito aos elementos gráficos, deixando a leitura da obra completa como livre escolha do aluno.

Os outros passos dizem respeito à proposta de atividades, montada sobre o livro didático e o acervo da escola, aproveitando outros materiais e textos, de maneira a criar um diálogo com estes que priorize as intencionalidades discursivas de cada gênero textual – inclusive a do livro didático.

Capítulo 4: Proposta de atividade

As atividades a seguir têm como objetivo construir o caminho para a produção de uma tirinha cômica com os alunos das turmas 7º B e 7º C da EMEF Jairo Ramos.

Para chegar à produção, passaremos por alguns passos e atividades relativas ao gênero, aos recursos expressivos das HQs e da língua; utilizaremos o livro didático dos alunos, os dicionários, o acervo da sala de leitura, e a sala de informática.

O objetivo final é a produção de tirinhas para o recém-inaugurado jornal mural da escola e a festa de final de ano.

Passo 1: Acessando o conhecimento sobre HQs

1.1 Pesquisa e compartilhamento de hábitos de leitura

Objetivo: partilhar hábitos de leitura com a sala e seus quadrinhos preferidos.

Material: HQs diversas trazidas pelos alunos

1 aula

Será solicitado às turmas a seleção de algo interessante – pode ser uma passagem, uma ilustração, livre escolha – de seus quadrinhos preferidos para mostrar para a sala, com uma semana de intervalo, para que todos possam se organizar. Para efeitos de nota/avaliação, os alunos trabalharão em duplas ou trios para a seleção e comentário, podendo trazer mais de um, se desejarem.

1.2 Explorando o acervo da escola

Objetivos: explorar o acervo de HQs da Sala de Leitura.

Material: acervo de HQs da Sala de Leitura

1 aula

Os alunos poderão escolher uma obra do acervo de HQs da escola, folhear e manusear a HQ e escolher algo que lhes chamou a atenção para comentar com a sala na próxima aula. Ver anexo para a relação completa das HQs disponíveis.

Passo 2: A tirinha cômica: atividade diagnóstica

Objetivos: observar como os alunos compreendem o humor na tirinha; levá-los a observar a ambiguidade lexical como elemento expressivo durante a correção.

Material: Ficha com 4 textos e questões avaliativas

1 aula

Individual

Os alunos receberão a ficha abaixo com os 4 textos e as questões. Em itálico, as respostas esperadas. As questões serão corrigidas e comentadas na aula seguinte.

EMEF JAIRO RAMOS
TIRINHA CÔMICA: ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Texto 1	Texto 2
Hey, Wesley, me passa a manteiga? Ok Você... ...me enoja...	Puliça!! Tão sequestrando o muleque! E quequeu tenho haver com isso? Vai ajudar, sua anta! Hey! Vocês dois!! Precisam de ajuda aí?
Vovô, vovô! Conta uma piada pra nós? Com certeza, meus netinhos! Mas antes... Grça, meu amor, você poderia se retirar? Como assim, meu bem? Por que não posso ficar? Porque agora vou contar... Uma piada SEM Graça!!	Você é o próximo da lista! Beleza, pode marcar presença, tô aqui. Não é isso! Chegou sua hora de partir! Nadaver... Ainda faltam 2 horas para a aula... Meua migo, você não tá compreendendo. Você vai morrer! Todos vamos... um dia. Namorai, não sou pago pra isso...

Questões

1. Qual é a personagem que dá título às tirinhas? Como ele está caracterizado?

Espera-se que o aluno identifique o nome da personagem que dá o título à tirinha, Wesley, e que perceba que é um garoto negro que sempre aparece de verde.

a) Quais elementos os 4 textos tem em comum?

Espera-se que o aluno seja capaz de identificar um ou mais elementos em comum entre as quatro tiras: a personagem Wesley, o humor, o esquema de cores pastel, o estilo do traço, a quantidade de quadrinhos.

2. O que você observou nestas HQs? O que chamou mais a atenção?

Espera-se que o aluno selecione um aspecto e o comente.

3. O texto da tirinha 1 tem humor? Explique.

Wesley propositalmente levou o pedido ao “pé da letra” e em lugar de entregar a manteiga, espalhou-a no braço do outro menino, pois o verbo “passar” tem duplo significado nesse contexto: passar no sentido de “entregar para”, ou no sentido de “espalhar em”.

4. Há algum elemento visual colaborando para o entendimento do texto 1?

Neste caso a piada só se concretiza a partir da imagem da personagem Wesley espalhando manteiga no braço do outro menino.

5. O texto da tirinha 2 tem humor? Explique.

A palavra “ajudar” foi tomada em sentido ambíguo devido ao contexto: quando se pede ajuda a um policial, espera-se que ele combata o crime; contudo, o policial oferece ajuda aos bandidos, ignorando o sentido que a palavra tem no contexto de sua profissão.

6. Sobre a primeira fala da senhora no texto 2:

a) Por que está em letras maiores do que as outras falas?

A fala da senhora está em letras maiores porque é um grito.

b) Essa palavra está grafada corretamente? Por que será que o autor escreveu assim?

A escrita imita a pronúncia exata da palavra pela personagem que está gritando, ou seja, é um recurso de oralidade.

7. Sobre o humor na tirinha:

a) Há algum elemento de texto escrito que causa humor? Qual?

A escrita que imita a forma como a personagem fala, ora imitando a pronúncia como no caso de “Puliça!” ou imitando a prosódia no caso de “quequeu” [tenho a ver com isso?].

b) Há algum elemento visual que causa humor?

As expressões faciais da senhora, dos bandidos e do policial ao oferecer ajuda; o bandido de pernas abertas indicando a dificuldade em fechar o porta-malas; a caixa de rosquinhas na mão do policial; o fato de a mordaca de Wesley também ser verde, como todas as roupas dele.

8. No texto 3, como podemos explicar a expressão facial do avô no último quadro? *A expressão dele indica a surpresa da piada. Pode ser descrita como uma expressão de ironia ou sarcasmo dependendo da leitura.*

a) O que o avô quis dizer com as duas últimas falas?
Ele quis dizer que, como a piada não teria graça, seria necessário que sua esposa se retirasse, pois o nome dela é Graça.

b) Há alguma palavra específica nessa fala que causa o humor? Qual é? Explique.
A palavra “graça”, que significa “humor”, e é homônima do substantivo próprio “Graça”, o nome da avó de Wesley.

9. No primeiro quadro do texto 3, observe o balão de fala: quantas pessoas estão falando? Como podemos ter certeza?
Temos certeza de que há duas pessoas falando porque o balão aponta simultaneamente para os dois meninos; além disso ambos estão com a boca aberta no desenho e com a mesma expressão facial, indicando que estão falando ao mesmo tempo.

10. O texto 4 tem humor? Como podemos explicar?
Sim, pois a Morte tenta levar o Wesley, mas ele responde com sarcasmo e ironia fingindo que não entendeu até fazê-la desistir.

11. No último quadro do texto 4, por que a personagem afirma “não sou pago para isso...”?
Até onde se sabe, a Morte é uma personagem mitológica e não recebe pagamento para ceifar as almas; a expressão entre aspas quer dizer que ela perdeu a paciência, pois passar por essa situação não faz parte do seu trabalho.

12. Quem é a outra personagem além do Wesley?
A Morte. (Aceitamos outras respostas como “a Caveira” ou “O esqueleto”).

a) Há algum elemento visual que chama a atenção?
A Morte possui um chifre de unicórnio e um “smile” desenhado na foice.

b) o que a personagem quer dizer no quadrinho 1?
Ela diz “você é o próximo da lista”, o que significa que o nome de Wesley é o próximo da lista das almas que ela deve levar, ou seja, que ele deve morrer.

c) e no 3?
Ela diz “chegou a sua hora”, o que significa que Wesley vai morrer agora.

d) e no 5?
Ela diz claramente que ele não está compreendendo, e sinaliza que as respostas de Wesley tomam as expressões em outro sentido que não o da morte.

13. Há algum outro elemento do texto que colabora para o humor? Qual? Explique.
O autor escreve “namoral” como se fosse uma palavra só, mimetizando o desgosto na forma de falar da personagem.

14. As palavras "namoral" e "nadaver" estão grafadas corretamente? Por que será que o autor escreveu assim?

Não, elas estão escritas como se fossem uma palavra só quando são duas – “na moral” e três – “nada a ver”. O autor escreveu junto para passar para o leitor a forma como a personagem fala naquele momento.

Passo 3: A tirinha cômica

Objetivos: estabelecer o trabalho com o gênero tirinha cômica dentro das HQs; chamar a atenção para a ambiguidade lexical como recurso de humor.

Material: *Singular & Plural*: Caderno de estudos de língua e linguagem, Capítulo 1: Polissemia (mesma palavra, outro sentido e contexto), questões 1 a 5, p. 206-208. Em duplas (as duplas habituais de trabalho de sala).

2 aulas

Atividade do livro didático sobre duas tiras – *Escola de Animais* e *Hagar* –, levando o aluno a perceber a palavra com duplo significado nas tiras, assim como dialogar com a intencionalidade discursiva das tirinhas. O objetivo é que o aluno perceba a importância da referência, como no caso da expressão “dar uma cantada”, que não é de uso corrente nessa faixa etária.

Passo 4: Ambiguidade lexical

Objetivo: levar o aluno a exercitar o reconhecimento e reflexão sobre qual palavra apresenta ambiguidade lexical nas piadas; levar o aluno a refletir sobre como se derivam os diferentes significados das palavras.

Material: Objeto educacional *Quem ri seus males espanta - Piadas* (jogo da velha); *Singular & Plural*: Caderno de estudos de língua e linguagem, Capítulo 1: Polissemia (mesma palavra, outro sentido e contexto), Atividades: 1 a 3, p. 213-215. Sala de informática/sala de aula.

2 aulas

Os alunos serão direcionados à sala de informática para jogar o jogo da velha em formato digital *Quem ri seus males espanta - Piadas*, analisado previamente no capítulo 2.2, no qual o aluno deve identificar a palavra que tem o duplo sentido na piada para marcar ponto no jogo da velha.

Na sequência, farão os exercícios do livro que lidam com o ponto em comum entre as palavras “xadrez”, “asa”, “coluna” e “ponto”. O objetivo das duas atividades em sequência é que o aluno observe e reconheça a palavra com duplo sentido, e reflita sobre como são derivados os significados das palavras.

Passo 5: As diferentes acepções

Objetivo: trabalhar com as diferentes acepções das palavras no formato do dicionário.

Material: *Singular & Plural*: Caderno de estudos de língua e linguagem, Capítulo 1: Polissemia (mesma palavra, outro sentido e contexto), box *Olha só que curioso!*, questões 1 e 2, p. 209, dicionários da escola.

Duplas ou trios.

1 aula

Os alunos usarão os dicionários da Sala de Leitura para verificar e analisar a quantidade de acepções que as palavras “chave”, “casa”, “dar” e “linha” podem ter, de forma a perceber que algumas palavras têm muitos significados, e que o número de acepções também varia de um dicionário para outro. O objetivo é que o aluno passe a olhar criticamente também para o dicionário, sabendo qual edição é mais adequada para determinado momento ou trabalho.

Passo 6: Confeccionando o glossário

Objetivo: trabalhar com as diferentes acepções das palavras em diferentes contextos, em uso.

Material: papel pardo, papel sulfite, canetinha.

Duplas ou trios.

2 aulas

Cada grupo deverá escolher uma palavra e escrever as diferentes acepções da palavra que escolheu, com um exemplo da palavra em uso para cada acepção.

Passo 7: Roteiro da tirinha/primeira versão

Objetivo: escrever uma breve narrativa em quadrinhos utilizando a ambiguidade

lexical como recurso para criar humor.

Material: folha de caderno, lápis ou caneta.

Duplas ou trios.

1 aula

Os alunos produzirão rascunho do roteiro da narrativa que será apresentada em quadrinhos, indicando recursos gráficos e de imagem que serão trabalhados na versão final.

Passo 8: Avaliação do trabalho e dos recursos empregados

Objetivo: avaliar o andamento da atividade e os recursos expressivos utilizados até então; refletir sobre a própria produção.

Material: Folha de caderno, lápis ou caneta.

Duplas ou trios.

1 aula

Cada dupla responderá 5 perguntas sobre o próprio roteiro:

Autoavaliação

1. Seu roteiro é original?
2. Seu roteiro utilizou uma palavra com dois ou mais sentidos possíveis para provocar humor?
3. Você fez uso das imagens para compor os contextos dos diferentes significados possíveis? As imagens fazem parte do seu texto?
4. Você utilizou bem os recursos de HQ referentes a:
 - a. Balões?
 - b. Quadrinhos?
 - c. Recursos de reprodução de fala?
5. Descreva o que será necessário aprimorar ou modificar para a versão final.

Passo 9: Finalização

Objetivo: Produção final de uma tirinha cômica utilizando a ambiguidade lexical

como recurso gerador de humor.

Material: papel sulfite, canetinha, lápis de cor.

Duplas ou trios.

2 aulas

Passo 10: Apreciação e leitura dos trabalhos dos colegas no mural e autoavaliação

Objetivo: Refletir sobre o trabalho em grupo, avaliar e apreciar o trabalho final.

Individual.

1 aula

Esperamos que a proposta seja capaz de suprir a lacuna por texto real e pela análise de intencionalidade discursiva do gênero textual através da inserção dos passos 1 e 2, e da produção final, em lugar de utilizar o texto como pretexto para trabalhar a ambiguidade lexical. A ambiguidade é utilizada na tirinha como recurso expressivo e estilístico no texto humorístico, e o humor nem sempre é construído a partir de um mal-entendido, como no caso da tirinha do Cebolinha em que o Xaveco não entende o significado da expressão “vai ver se eu estou na esquina”, mas pelo uso intencional do duplo sentido de forma a mobilizar outro contexto e, por meio desse outro contexto, quebrar a expectativa do leitor, como no caso do Wesley, espalhando manteiga intencionalmente no braço da outra personagem.

Além disso, antecipamos que o repertório do aluno pode ser um empecilho para lidar com as tirinhas do livro, como na tirinha do Hagar (passo 3) que lida com a expressão “dar uma cantada”, por exemplo. Por isso acrescentamos a atividade diagnóstica, que servirá não apenas para medir a compreensão dos alunos, mas também para discutirmos os textos das Crônicas de Wesley, levando o aluno a observar a polissemia em uso intencional pelo quadrinista. Contudo, as tirinhas do livro didático serão trabalhadas também no passo 3, após esse primeiro momento, quando o aluno já sabe que há algo a ser percebido/buscado, de forma a dialogar com o material do aluno.

Outras atividades do livro didático relevantes para este trabalho são as atividades que lidam com o ponto em comum entre os vários significados das

palavras “xadrez”, “asa”, “coluna” e “ponto” (passo 4), levando a refletir sobre a derivação de novos significados, e a atividade que pede para os alunos observarem a quantidade de acepções no dicionário (passo 5).

A atividade com jogo digital (passo 4) e a confecção do glossário (passo 6) tem como objetivo exercitar a compreensão e explicação das diferentes acepções, para que o aluno consolide o hábito de criar definições das palavras e amplie vocabulário, podendo melhorar a forma de se expressar e ao mesmo tempo criando repertório para a criação da própria tira.

Esperamos que dessa forma o material possa ser utilizado de forma a dialogar com a situação real de comunicação, tornando o trabalho significativo e focado no gênero textual.

Capítulo 5: Apresentação e análise dos resultados

A seguir vamos descrever os resultados passo a passo, selecionando algumas das atividades para exemplificar a produção dos alunos, e comentaremos o processo de leitura e produção.

5.1 O processo: concretização das atividades passo a passo

Passo 1: Acessando o conhecimento sobre HQs

1.1 Pesquisa e compartilhamento de hábitos de leitura

Objetivo: partilhar hábitos de leitura com a sala e seus quadrinhos preferidos.

Material: HQs diversas trazidas pelos alunos

1 aula

O passo inicial tinha como objetivo iniciar a discussão sobre quadrinhos pela seleção dos próprios alunos. Foi apresentada por um aluno a revista *Deadpool extra n.5 - Deadpool & Cable: Fração de segundo*. Deadpool é um anti-herói: humano, filho de uma família disfuncional e um pai alcoólatra, foi um adolescente infrator, tornou-se mercenário ainda no final da adolescência e conseguiu poderes de regeneração na idade adulta devido a um tratamento experimental contra o câncer a partir das células do mutante Wolverine, personagem da série *X-Men*, cujo poder é se regenerar rapidamente (devido a esse poder, em um experimento secreto militar foram implantas em Wolverine as garras de titânio, inseridas em seus ossos, que ele expõe durante a luta, já que seu corpo consegue se regenerar dos ferimentos que as garras lhe causam). Deadpool apaixonou-se por uma prostituta, Copycat, e com ela divide sonhos de uma vida melhor enquanto vende suas habilidades como mercenário. Sua história passa por períodos de internação psiquiátrica entre outros problemas bem humanos e distantes do mundo dos super-heróis infalíveis e cheios de superpoderes. Sua narrativa se aproxima dos mutantes da série *X-men* nos quesitos de desajuste social e marginalidade, mas enquanto os mutantes têm superpoderes como eletricidade, mudança de forma, olhos lasers, telecinese etc, Deadpool permanece completamente humano, embora tenha conseguido parte do poder de regeneração de Wolverine – o qual ele cede mais adiante na narrativa para

curar Copycat. Se expressa de maneira desbocada e bem-humorada, bem próxima dos adolescentes, o que certamente contribui para que eles gostem tanto do anti-herói. Nessa história, Deadpool luta contra o vilão Cable, um soldado mutante do futuro.

A parte da história selecionada pelo aluno diz respeito a um arco menor dentro do arco principal: Deadpool é contratado por Drácula para resgatar a súcubo⁴⁹ Shiklah para ser sua esposa e assim trazer a paz entre os demônios e os vampiros. Cabe comentar que essa narrativa se encaixa perfeitamente nas narrativas modernas em que diferentes seres fantásticos se encontram e dividem histórias com o mundo humano, presentes em outras séries como *Once Upon a Time*, que mistura todos os contos de fadas; *Supernatural*, que mistura anjos demônios, folclore e literatura; ou mesmo a marca *Princesas*, que utiliza todas as princesas da Disney em uma marca só; também dialoga com a estética *cyberpunk*, presente em filmes como *MadMax*, que une alta tecnologia e baixa qualidade de vida em um futuro distópico.

Durante o resgate da súcubo Shiklah, porém, ambos se apaixonam e decidem se casar para fugir de Drácula. No quadro selecionado pelo aluno, ambos discutem e a súcubo o questiona sobre o tratamento recebido: *“Como ousa falar comigo como se eu fosse uma meretriz qualquer, sombra de um homem? Preferiria que eu me vestisse assim? Ou assim? Ou talvez você mereça isto aqui?”*. A cada pergunta ela se transforma em uma mulher atraente diferente, e no último quadro ela assume sua verdadeira forma demoníaca, de cor roxa, com músculos e chifres, como podemos constatar em sua última fala: *“Sei que minha verdadeira forma demoníaca o desagrada, meu esposo...”*. A resposta do anti-herói para essa última transformação na tradução para o português é o bordão do apresentador de programa dominical Raul Gil: *“O Raul perguntou... você não acertou... pegue seu banquinho... e saia de mansinho!”*. Esse tipo de humor mais ácido e irônico agrada bastante os alunos do sétimo ano.

⁴⁹ Súcubo é um tipo de demônio noturno descrito na mitologia, que se alimenta de energia sexual. Na crença tradicional judaica, a primeira mulher de Adão teria sido Lilith, expulsa do paraíso antes da criação de Eva por insubordinação contra Deus e contra Adão. Lilith se refugiou no inferno e lá teria dado origem a diversos demônios. Para mais informações, ver *Jardim do Éden Revisitado*, de Roque de Barros Laraia, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77011997000100005&script=sci_arttext&tlng=en

Imagem 49 – HQ: Pesquisa do aluno: Deadpool Extra



Deadpool extra n.5 - Deadpool & Cable: Fração de segundo. Marvel/Panini, 2017.

1.2 Explorando o acervo da escola

Objetivos: explorar o acervo de HQs da Sala de Leitura.

Material: acervo de HQs da Sala de Leitura

1 aula

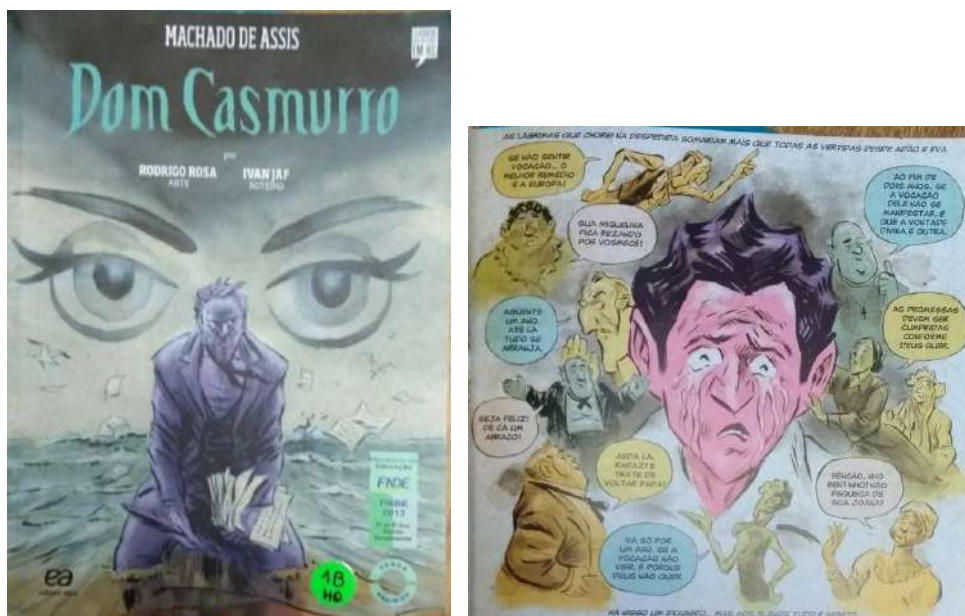
Prosseguimos para a exploração do acervo da escola. O acervo possui diversas adaptações literárias de excelente qualidade artística. Os alunos se dividiram em grupos de 3 ou 4 e foram solicitados a explorar e escolher algo que tivessem achado interessante para comentar.

Visto que o foco neste momento recaiu na parte gráfica, a maior parte dos alunos escolheu as adaptações literárias com melhor qualidade artística.

A expressão de angustia de Dom Casmurro na adaptação de Ivan Jaf foi uma das mais escolhidas nas três turmas. Os comentários abordaram a expressão facial

da personagem, com o rosto retorcido e “derretido” pelas lágrimas, assim como a forma como o autor dispôs os pensamentos que o atormentavam em imagens menores ao redor, e a ausência de contorno do quadro.

Imagem 50 – HQ: Escolha do aluno: A angústia de Dom Casmurro



JAF, Ivan. Dom Casmurro. Machado de Assis. Roteiro de Ivan Jaf, arte Rodigo Rosa. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2013. PNBE, 6º a 9º ano, 2013

Outro bastante comentado foi a traição dos homens libertos por Dom Quixote (Imagem 51) na adaptação de Will Eisner. Um aluno chegou a notar que o quadro em que Dom Quixote apanha dos escravos possui outro esquema de cores, e também esconde o rosto dos homens.

Igualmente popular foi a fusão do Cebolinha com o Louco (Imagem 52), feita em homenagem aos 50 anos de Maurício de Souza, assim como os recursos de espiral e estrelinhas para sinalizar a confusão mental da personagem.

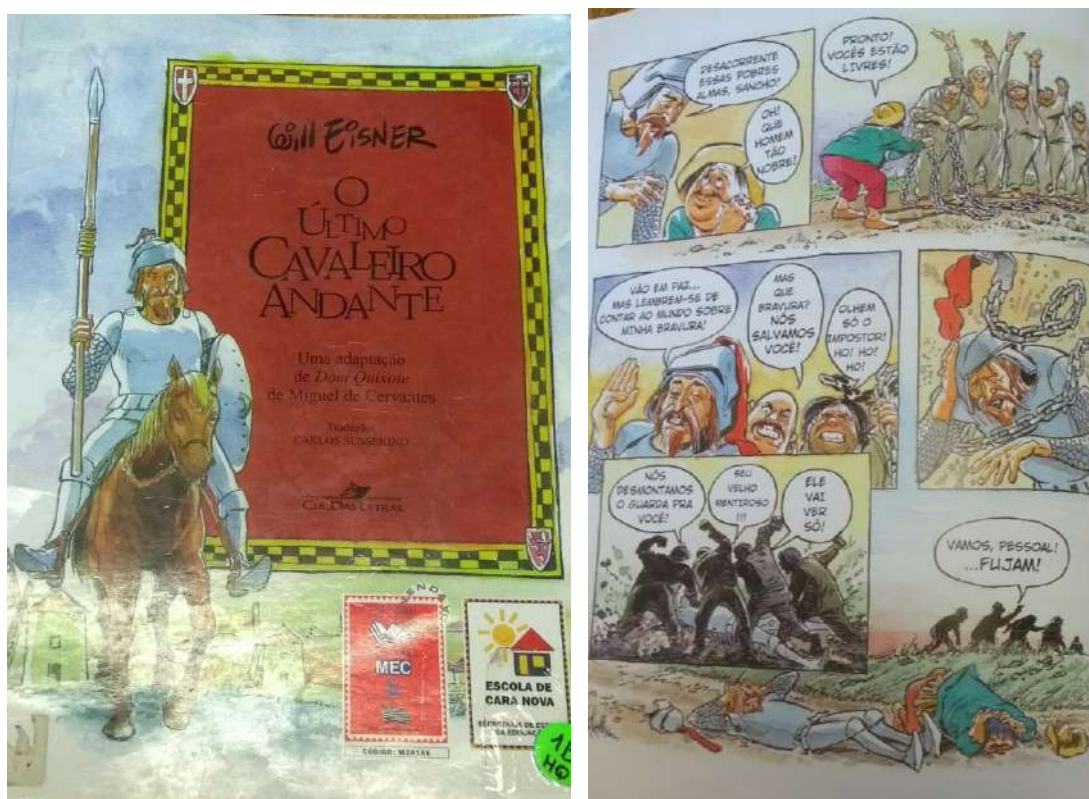
A estratégia de Odisseu frente ao Ciclope (Imagem 53) também foi popular entre os alunos do sétimo ano, que selecionaram a passagem em que Odisseu diz que seu nome é Ninguém, ressaltando o contraste entre os tamanhos, assim como a forma como ele ganhou a confiança do Ciclope.

Também de Will Eisner, chamou bastante a atenção a figura das lembranças em formato de túnel, da obra *Pequenos Milagres* (Imagem 54).

O visual sombrio da capa de *O Flautista de Hamelin* (Imagem 55) também captou a atenção das turmas, assim como a releitura do Cebolinha-Louco.

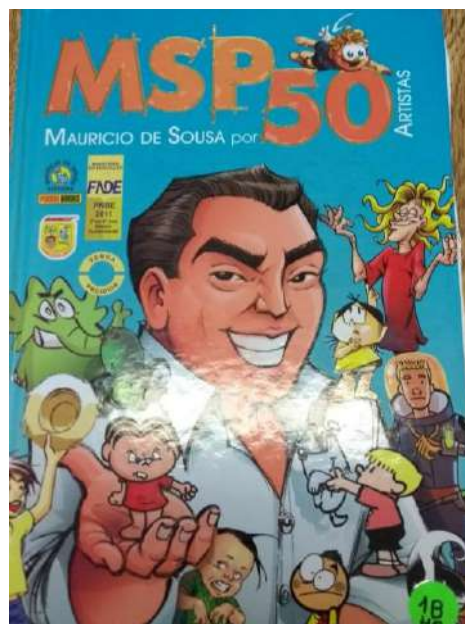
De Ziraldo, o escolhido foi o tema do menino novo que chega e consegue a atenção de todas as meninas, da revista *Coisas de menina: histórias que revelam o que é ser menina maluquinha* (Imagem 56); segundo as turmas, é exatamente assim que acontece na escola.

Imagem 51 – HQ: Escolha do aluno: A traição dos homens libertos por Dom Quixote



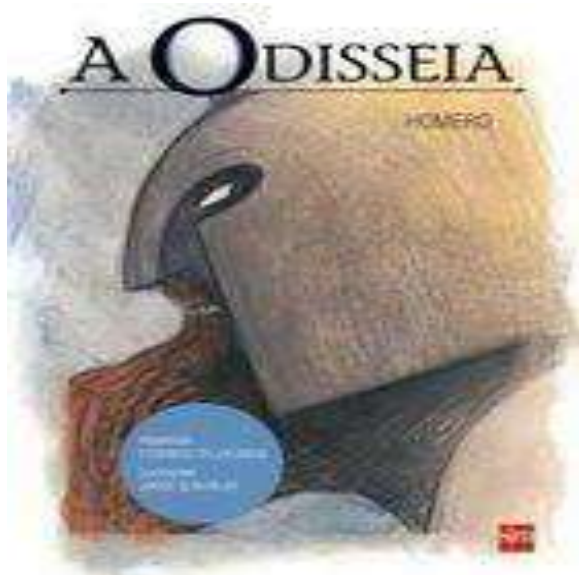
EISNER, Will. *O último cavaleiro andante: uma adaptação de Dom Quixote de Miguel de Cervantes*. Tradução de Carlos Sussekund. São Paulo: Copanhia das Letras, 1999. PNLD 2001/FNDE/MEC: Escola de Cara Nova.

Imagem 52 – Escolha do aluno: O louco



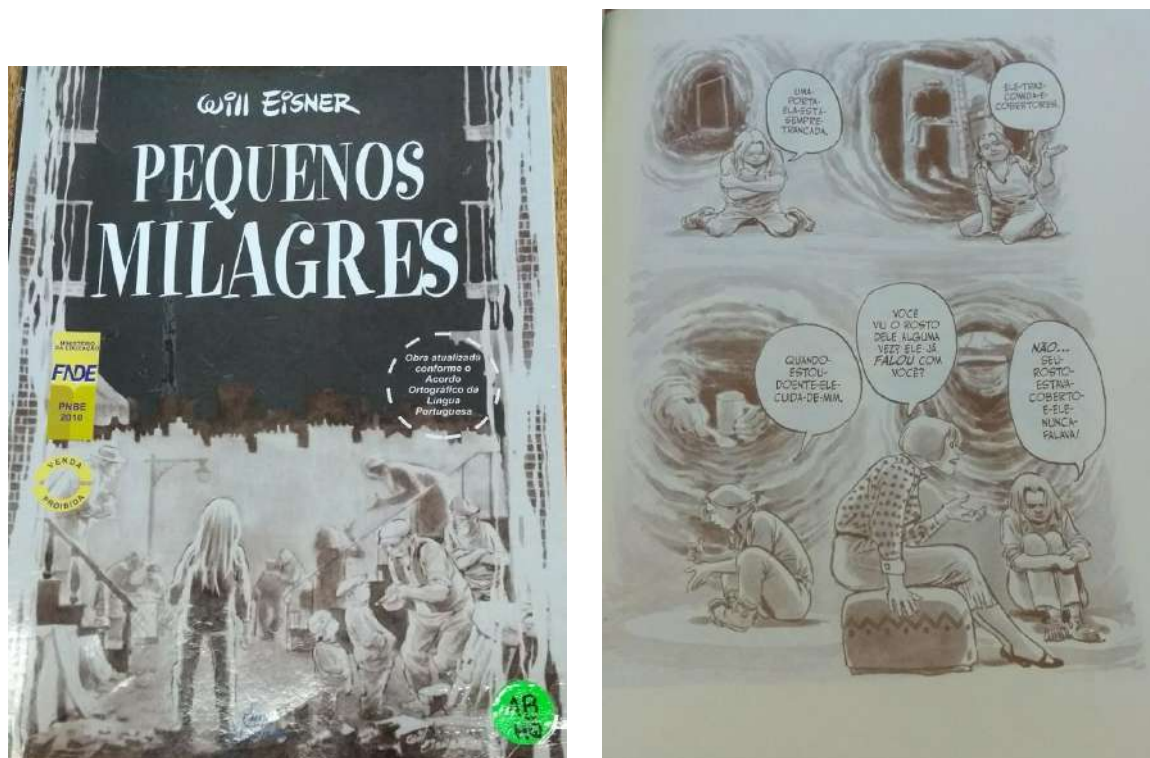
SOUSA, Maurício de. Vários ilustradores. MSP: Maurício de Sousa por 50 artistas. Barueri, SP: Panini Books, 2009. PNBE, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 2011.

Imagem 53 – Escolha do aluno: A esperteza de Odisseu



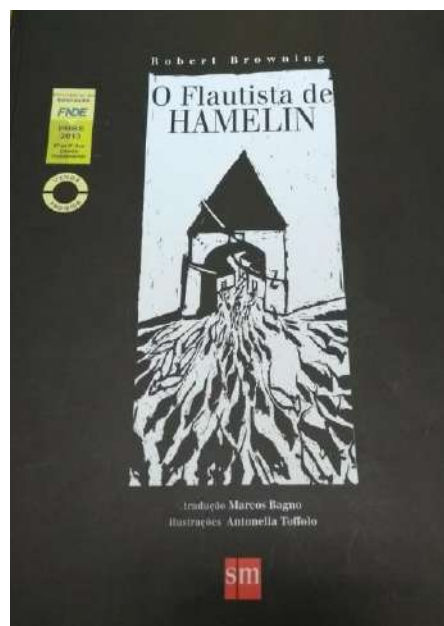
VILLALOBOS, Federico. Odisseia. Adaptação de Federico Villalobos; ilustrações de Jorge Gonzáles; tradução de Ronald Polito. São Paulo: Editora UDP, 2009.

Imagem 54 – Escolha do aluno: Túnel da memória



EISNER, Will. Pequenos Milagres. Tradução Marquito Maia. 1ª edição. São Paulo: Devir, 2010. PNBE, sem indicativo de idade, 2010.

Imagem 55 – Escolha do aluno: O Flautista e os ratos



BROWING, Robert. O flautista de Hamelin. Tradução de Marcos Bagno; ilustrações de Antonella Toffolo. 2ª edição. São Paulo: Edições SM, 2012. PNBE, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 2013.

Imagem 56 – Escolha do aluno: Menino novo



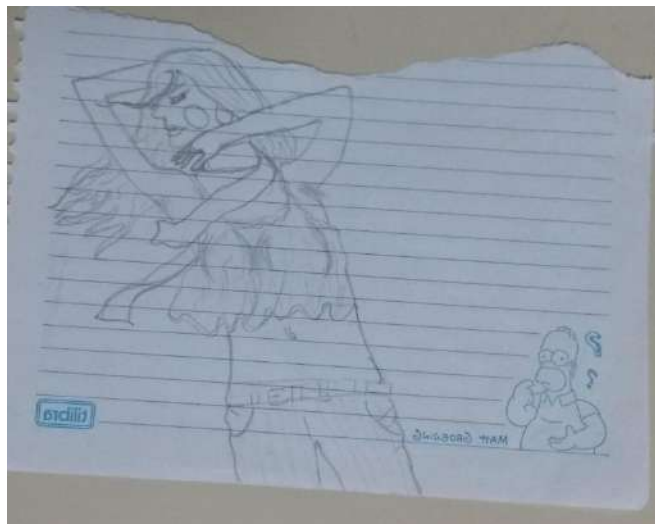
ZIRALDO, Alves Pinto. Coisas de menina: histórias que revelam o que é ser menina maluquinha. 2ª edição. São Paulo: Globo, 2011

A exploração das obras do acervo da escola tinha como objetivo observar os recursos gráficos da HQ, mas também foi elucidativo quanto às escolhas dos adolescentes, que realmente se sentiram atraídos e interessados pela qualidade dos trabalhos das adaptações.

A parte gráfica interessa e impressiona tanto, que alguns alunos pediram permissão para, em lugar de comentar para a sala, entregar uma cópia do desenho que mais chamou a atenção deles, como vemos na Imagem 57.

A imagem da esquerda é a capa do livro *Maluquinho por Futebol*, de Ziraldo, e impressiona pela riqueza dos detalhes e a firmeza do traço. A da direita, uma versão mais livre da capa do livro *Meu coração não sei por quê*, de Gabriel Bá, que o aluno usou para jogar com a sensualidade da moça e a expressão da personagem Homer Simpson, impressa nas folhas do caderno.

Imagem 57 – Escolha do aluno: Reprodução da imagem preferida



Desenho do aluno sobre a capa do livro *Maluquinho por Futebol*, Ziraldo; desenho sobre a capa de *Meu coração não sei por quê*, de Gabriel Bá.

Passo 2: A tirinha cômica: atividade diagnóstica

Objetivos: observar como os alunos compreendem o humor na tirinha; levá-los a observar a ambiguidade lexical como elemento expressivo durante a correção.

Material: Ficha com 4 textos e questões avaliativas

1 aula

Individual

Foi solicitado aos alunos que trabalhassem individualmente para que pudessem observar a compreensão individual dos textos.

Chama-nos a atenção, tanto neste passo quanto no jogo *Quem ri seus males espanta - Piadas* (passo 4), o fato de que mesmo quando não entendem a piada, os alunos dispõem do conhecimento acerca da função do gênero textual: sabem que é para ser engraçado, e às vezes dão risada porque entendem que essa é a expectativa social do contexto da tirinha ou da piada, mas tanto as respostas da atividade diagnóstica quanto as respostas do jogo revelam que nem sempre houve a compreensão da ambiguidade lexical.

As perguntas estão divididas entre os aspectos do gênero tira cômica:

Localização de informação:

1. Qual é a personagem que dá título às tirinhas? Como ele está caracterizado?
12. Quem é a outra personagem além do Wesley?

Observação pessoal de aspectos selecionados pelo aluno e estabelecimento de relações com as HQs vistas anteriormente:

- 1a) Quais elementos os 4 textos tem em comum?
2. O que você observou nestas HQs? O que chamou mais a atenção?

Ambiguidade lexical:

3. O texto da tirinha 1 tem humor? Explique.
5. O texto da tirinha 2 tem humor? Explique.
8. No texto 3, como podemos explicar a expressão facial do avô no último quadro?
- 8a) O que o avô quis dizer com as duas últimas falas?
- 8b) Há alguma palavra específica nessa fala que causa o humor? Qual é? Explique.
10. O texto 4 tem humor? Como podemos explicar?
11. No último quadro do texto 4, por que a personagem afirma "não sou pago para isso..."?
- 12b) o que a personagem quer dizer no quadrinho 1?
- 12c) e no 3?
- 12d) e no 5?

Multimodalidade (aspectos visuais):

4. Há algum elemento visual colaborando para o entendimento do texto 1?
- 7b) Há algum elemento visual que causa humor? Qual?
8. No texto 3, como podemos explicar a expressão facial do avô no último quadro?
9. No primeiro quadro do texto 3, observe o balão de fala: quantas pessoas estão falando? Como podemos ter certeza?
- 12a) Há algum elemento visual que chama a atenção?

Recursos de oralidade:

6. Sobre a primeira fala da senhora no texto 2:
 - a) Por que está em letras maiores do que as outras falas?
 - b) Essa palavra está grafada corretamente? Por que será que o autor escreveu assim?
7. Sobre o humor na tirinha:
 - a) Há algum elemento de texto escrito que causa humor? Qual?
13. Há algum outro elemento do texto que colabora para o humor? Qual? Explique.
14. As palavras "namoral" e "nadaver" estão grafadas corretamente? Por que será que o autor escreveu assim?

As respostas foram classificadas entre: acerto, indicando que o aluno compreendeu e explicou de maneira clara e inequívoca; acerto parcial, indicando que o aluno compreendeu, mas deixou de abordar algum aspecto na explicação; tangenciamento, indicando respostas que apontam para o aspecto questionado, mas não abordam a resposta diretamente (não explicam que se trata de ambiguidade lexical, por exemplo, ou não explicam o aspecto visual) ou apenas repetem as falas da personagens; não compreendeu, indicando que o aluno não percebeu ou não compreendeu aquele aspecto; respondeu que não sabe; e por fim não respondeu, indicando que o aluno deixou aquela resposta em branco.

Vejamos alguns exemplos de respostas sobre o texto 1:

Questão 3. O texto da tirinha 1 tem humor? Explique.

Acerto:

“Wesley levou o pedido ao pé da letra e ao invés de entregar a manteiga para o primo, esfregou no braço dele.” O aluno explicou as duas acepções através das palavras “entregou” e “esfregou”, indicando que há o significado literal – “ao pé da letra” – e os outros, mesmo que não tenha escrito que “o verbo ‘passar’ tem duas acepções”.

Acerto parcial: *“O menino pediu pra passar a manteiga e o ‘doente’ do Wesley passou a manteiga no braço dele.”* O aluno utiliza a palavra “doente” indicando que sabe que foi proposital por parte do Wesley para causar humor, e entende que há o duplo significado, mas não o explica corretamente, utilizando a mesma palavra para ambas as acepções.

Tangenciamento: *“O menino pediu pra passar a manteiga aí o Wesley passou a manteiga”;* *“Sim, tem, ele passa a manteiga para o colega”.* A explicação aponta para o fato de que o aluno compreende o gênero e sabe que tem humor, mas não consegue explicar onde está a piada e os diversos contextos.

Não compreendeu: *“Tinha bolo na mesa e ele pediu a manteiga”;* *“Não, porque não tem graça”.* A primeira resposta está desconectada da pergunta. Na segunda, as turmas foram instruídas a responder independentemente de terem gostado da piada ou não, e poderiam responder apenas “não sei”, logo a resposta “não tem graça” foi utilizada no sentido de “não tem humor”, “não é engraçado”, “não é uma piada”.

A atividade foi aplicada para 28 alunos dos 7º B e 24 alunos do 7º C, totalizando 52 alunos.

No que tange o desempenho do 7º B, a tabela 7 mostra que a ambiguidade lexical é compreendida por mais da metade da turma em mais de uma questão, com 74% de acertos parciais e totais na questão 5 (sobre o texto 2, “*Puliça!*”), por exemplo. Contudo, a questão 8b, que solicita ao aluno que localize a palavra que causa o humor na tira 3 (“*Graça*”) obteve 56% de erros ou de respostas deixadas em branco, e a questão 3, que solicita ao aluno que explique o texto 3, a tira da manteiga, obteve 28% de tangenciamentos.

Tabela 7 – Ambiguidade lexical: respostas 7º B

Questão	Acertos	Acertos parciais	Tangenciamentos	Não compreendeu	Respondeu que não sabe	Não respondeu
3	25%	28%	28%	10%	-	3,5%
5	64%	10%	14%	7%	-	3,5%
8	42%	17%	7%	7%	-	25%
8ª	50%	10%	10%	3,5%	3,5%	21%
8b	25%	14%	7%	46%	-	10%
10	35%	17%	14%	10%	-	17%
11	39%	17%	3,5%	10%	3,5%	25%
12b	46%	-	-	28%	-	25%
12c	53%	-	-	10%	-	32%
12d	53%	-	-	10%	-	32%

Quanto à multimodalidade, na questão 9, chamou a atenção que 44% dos alunos não perceberam que o balão aponta para as duas personagens. Os resultados dessa questão são um dos indícios da falta de hábito de leitura de HQs.

Tabela 8 – Multimodalidade: respostas 7º B

Questão	Acertos	Acertos parciais	Tangenciamentos	Não compreendeu	Respondeu que não sabe	Não respondeu
4	42%	3,5%	42%	7%	-	3,5%
7b	35%	3,5%	10%	3,5%	-	10%
8	42%	17%	7%	3,5%	-	25%
9	17%	10%	17%	44%	3,5%	14%
12ª	35%	-	-	35%	-	28%

No que diz respeito aos recursos de oralidade (tabela 9), 75% dos alunos foi capaz de identificar que a fala em negrito representa um grito (questão 6a), mas

apenas 28% identificaram o recurso da escrita sem segmentação (questão 13) para imitar a prosódia, recurso repetido no texto 4, em que a morte tenta levar Wesley, e anteriormente no texto 2 (*“Pulça!”*).

Tabela 9 – Recursos de oralidade: respostas 7º B

Questão	Acertos	Acertos parciais	Tangenciamentos	Não compreendeu	Respondeu que não sabe	Não respondeu
6 ^a	75%	10%	-	7%	-	7%
6b	71%	-	3,5%	10%	3,5%	10%
7 ^a	42%	10%	17%	21%	-	7%
13	21%	7%	7%	25%	3,5%	35%
14	32%	10%	3,5%	14%	-	35%

Tomando como referência as respostas do 7ºC (Tabela 10), as questões 12b, 12c foram compreendidas e explicadas por 70% da classe; a questão 12d apenas por metade da classe; as questões 3, 5 e 11 foram compreendidas por um terço da sala, enquanto que as questões 8, 8a e 8b foram um desafio maior, com menos de 20% de explicações completas e coerentes. A questão 8 simplesmente não foi respondida por 16% da classe e a 8a, por 12,5%. Entre 20 e 29% das respostas foram tangenciamentos nas questões 3, 5, 8, 8a, 8b e 10. E por fim, com exceção da questão 8a, nas demais questões entre 16,6 e 25% da sala simplesmente não compreendeu a ambiguidade lexical. Não se trata de todos os alunos, mas representa entre um quinto e um quarto da turma; ainda, as respostas coerentes e completas não somam uma quantidade satisfatória, havendo ainda um índice alto de respostas incompletas, ou seja, respostas que indicam que o aluno compreendeu, mas não soube explicar de maneira clara e inequívoca; deu uma explicação insuficiente que aponta para o fenômeno da ambiguidade lexical sem explicar cada um dos sentidos da palavra.

Tabela 10 – Ambiguidade lexical: respostas 7º C

Questão	Acertos	Acertos parciais	Tangenciamentos	Não compreendeu	Respondeu que não sabe	Não respondeu
3	29%	29%	25%	16,6%	-	-
5	33,3%	25%	20,8%	20,8%	-	-
8	12,5%	25%	25%	20,8%	-	16,6%
8 ^a	16,6%	33,3%	29%	4%	4%	12,5%
8b	20,8%	8%	29%	29%	8%	4%
10	45,8%	12,5%	20,8%	16,6%	4%	
11	33,3%	29%	12,5%	16,6%	4%	4%
12b	70,8%	-	4%	25%	-	-
12c	70,8%	4%	-	20,8%	4%	-
12d	50%	8%	-	20,8%	12,5%	8%

No que diz respeito aos aspectos imagéticos do texto (tabela 11), três questões foram respondidas satisfatoriamente por um quarto da sala, enquanto outras duas apenas por 20 e 12,5%. O número de acertos parciais é equivalente, indicando que menos da metade da sala percebe o aspecto visual, embora com dificuldade em explicá-lo inequivocamente. Mais da metade da sala se divide entre tangenciamentos – respostas sem explicação coerente e direta sobre os aspectos visuais –, respostas indicando que o aluno não sabe, respostas em branco e respostas que demonstram a não compreensão dos aspectos visuais da tirinha:

Tabela 11 – Multimodalidade: respostas 7º C

Questão	Acertos	Acertos parciais	Tangenciamentos	Não compreendeu	Respondeu que não sabe	Não respondeu
4	25%	20,8%	29%	8%	8%	4%
7b	25%	12,5%	12,5%	25%	8%	8%
8	12,5%	25%	25%	20,8%		16,6%
9	25%	41,6%	16,6%	16,6%		
12 ^a	20,8%	8%	16,6%	50%		4%

As questões sobre recursos de oralidade demonstram maior compreensão por parte da turma, invertendo o quadro: aproximadamente metade da turma compreendeu e deu uma explicação adequada ou parcial, mas a não compreensão ultrapassa a metade da sala no caso da questão 13:

Tabela 12 – Recursos de oralidade: 7º C

Questão	Acertos	Acertos parciais	Tangenciamentos	Não compreendeu	Respondeu que não sabe	Não respondeu
6ª	62,5%	12,5%	4%	12,5%		8%
6b	41,6%	20,8%		25%	8%	4%
7ª	16,6%	12,5%	29%	33,3%	4%	4%
13	8%	4%	29%	54%	4%	
14	16,6%	33,3%		41,6%	4%	4%

A correção foi feita na aula seguinte à aplicação, em forma de leitura compartilhada e texto coletivo na lousa. Os alunos tiveram em mãos as suas respostas e foram solicitados a anotar no caderno as respostas produzidas coletivamente para as questões que não haviam compreendido ou respondido com uma explicação parcial. Neste momento os alunos puderam compartilhar suas leituras e percepções, de forma que ao final dos comentários todos compreenderam as piadas das quatro tiras.

Passo 3: A tirinha cômica

Objetivos: estabelecer o trabalho com o gênero tirinha cômica dentro das HQs; chamar a atenção para a ambiguidade lexical como recurso de humor.

Material: *Singular & Plural*: Caderno de estudos de língua e linguagem, Capítulo 1: Polissemia (mesma palavra, outro sentido e contexto), questões 1 a 5, p. 206-208. Em duplas (as duplas habituais de trabalho de sala).

2 aulas

Neste passo os alunos foram direcionados às atividades do Livro didático e trabalharam em duplas. Em alguns casos foi difícil para eles estabelecer o sentido, mas eles também perceberam que o motivo era a falta da referência. “Dar uma cantada”, por exemplo, é uma expressão em desuso, e apenas um aluno soube dar os sinônimos: “É o mesmo que ‘chegar na pessoa’, ‘chegar junto’, ‘passar um xaveco’, ‘fechar [com alguém]’”.

Um dos alunos fez uma correção no texto da tirinha da escola de animais, informando que no xadrez o termo correto é “capturar as peças”, e que apenas na dama que se “come” as peças.

A questão 4, que traz as 4 frases com a palavra “coroa” descontextualizadas, requereu explicação adicional, pois gerou confusão: os alunos não conseguiram entender que não era um texto logo de cara, não conseguindo fazer sentido da atividade. Após explicar que não se tratava de um texto, mas de 4 frases para reflexão do sentido, e oferecer o dicionário para auxiliá-los nas definições, eles compreenderam o que deviam fazer. Em um primeiro momento, avaliamos que essa atividade deveria ter sido deixada de fora; contudo, ela foi lembrada e retomada pelos alunos durante a confecção do glossário.

Passo 4: Ambiguidade lexical

Objetivo: levar o aluno a exercitar o reconhecimento e reflexão sobre qual palavra apresenta ambiguidade lexical nas piadas; levar o aluno a refletir sobre como se derivam os diferentes significados das palavras.

Material: Objeto educacional *Quem ri seus males espanta - Piadas* (jogo da velha); *Singular & Plural*: Caderno de estudos de língua e linguagem, Capítulo 1: Polissemia (mesma palavra, outro sentido e contexto), Atividades: 1 a 3, p. 213-215.

Sala de informática/sala de aula.

2 aulas

A atividade foi feita na sala de informática e a avaliação dos alunos, de forma geral, foi de que o jogo é difícil, embora não pareça a princípio. A piada do cigarro – “fumo, mas não trago” – precisou ser explicada por falta de referência dos alunos, assim como a do elevador – “como se chama o elevador em Salvador? É só apertar o botão” – também necessitou de explicação.

Uma parcela menor dos alunos insistiu que o jogo era fácil até ser perguntado sobre se conseguiu ganhar logo de cara e ter sua resposta contrastada com o resultado visível na tela do computador da professora de informática, quando reforçamos a ideia de que o jogo é educativo, ou seja, ele serve para que o aluno aprenda, e é esperado que eles se deparem com coisas que não sabem ainda ou que consideram desafios. Conforme o passar das aulas, em que as explicações e

definições se tornaram um hábito, ficou mais fácil para esse grupo de alunos ter a ansiedade diminuída e colaborar, de posse do dicionário, com as explicações.

Passo 5: As diferentes acepções

Objetivo: trabalhar com as diferentes acepções das palavras no formato do dicionário.

Material: *Singular & Plural*: Caderno de estudos de língua e linguagem, Capítulo 1: Polissemia (mesma palavra, outro sentido e contexto), box *Olha só que curioso!*, questões 1 e 2, p. 209, dicionários da escola.

Duplas ou trios.

1 aula

Esta atividade foi utilizada como início do trabalho com o dicionário. Para tal, utilizamos todos os dicionários disponíveis na sala de leitura, de coleções diferentes, inclusive os dicionários indicados para Fundamental I. Assim, não apenas observamos que as palavras normalmente têm mais de uma acepção e que esse é o normal da língua, mas também comparamos as edições a partir da observação prática e concreta.

Os dicionários disponibilizados foram:

BECHARA, E.C. (org). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

GEIGER, P. (org). **Caldas Aulete Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

MATTOS, G. **Dicionário Júnior da Língua Portuguesa**. 4ª edição. São Paulo: FTD, 2011.

SARAIVA (organização da editora). **Saraiva Jovem: dicionário da língua portuguesa ilustrado**. São Paulo: Saraiva, 2010.

A questão 1 do box *Olha só que curioso!* do livro didático solicita aos alunos que escrevam quantas acepções encontraram para as palavras “casa”, “chave”, “dar” e “linha”. Ao comentar essa questão, estabelecemos uma tabela na lousa com a diferença entre os dicionários, conforme podemos ver na tabela 13.

Tabela 13 – Número de verbetes por dicionário

Dicionário:	Verbetes:	Casa	Chave	Dar	linha
Júnior	14.790	5	4	11	5
Saraiva	19.214	4	8	17	6
Bechara	28.805	7	7	44	18
Caldas Aulete	29.431	7	7	24	15

Após verificar o número de verbetes e o tamanho físico das edições, os alunos passaram a esperar que, quanto maior o número de verbetes, maior fosse também o número de acepções, e questionaram por qual razão o dicionário Caldas Aulete trazia menos acepções para as palavras “dar” e “linha” do que o de Bechara, e o da Saraiva informa uma a menos para “casa” do que o Júnior. Foi a oportunidade para a observação concreta de que os dicionários utilizam critérios diferentes, e que a definição das palavras não é estanque no dicionário, mas acontece no uso. Nesse momento, alguns alunos observaram que alguns dicionários trazem uma lista de expressões logo abaixo das acepções, e conversamos também sobre o fato de que os dicionários tem critérios diferentes de acordo com o autor.

Passo 6: Confeccionando o glossário

Objetivo: trabalhar com as diferentes acepções das palavras em diferentes contextos, em uso.

Material: papel pardo, papel sulfite, canetinha.

Duplas ou trios.

2 aulas

A confecção do glossário foi feita em tamanho grande no papel pardo, foi bastante proveitosa e se mostrou eficaz no engajamento dos alunos.

A opção pelo papel pardo e a letra grande foi feita em conjunto com as turmas, para que os glossários pudessem ficar na parede e servir de inspiração para a produção final. As fotos de todos os verbetes do glossário constam no Anexo 3.

foram afixadas. Os glossários permaneceram pendurados nas paredes das salas durante a confecção das tirinhas, do roteiro à finalização, como inspiração.

Passo 7: Roteiro da tirinha/primeira versão

Objetivo: escrever uma breve narrativa em quadrinhos utilizando a ambiguidade lexical como recurso para criar humor.

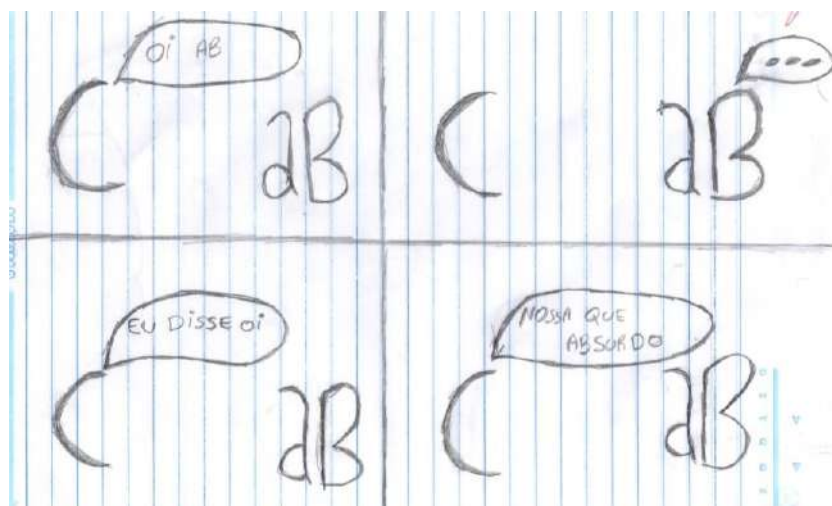
Material: folha de caderno, lápis ou caneta.

Duplas ou trios.

1 aula

Nesta fase, alguns alunos confeccionaram uma tirinha com outros recursos de humor, fugindo brevemente da proposta. Tais tirinhas foram aceitas, elogiadas e encorajadas, com a ressalva de que fugiam parcialmente da proposta e o desafio para que tentassem outra.

Imagem 59 – Produção: Primeira versão



Roteiro de tirinha com humor por similaridade fonética, parcialmente fora da proposta.

O mais interessante, contudo, foi decorrente do bloqueio criativo, que acabou gerando um retorno ao passo 1, que desta vez ganhou novo significado para as turmas.

Enquanto parte dos alunos ainda estava em pé circulando pela sala e buscando inspiração nos glossários, alguns sentiam dificuldade em elaborar o roteiro da tirinha. Assim, fomos buscar os livros de tirinhas *Mafalda*, *Peanuts* e *Calvin & Haroldo* na sala de leitura e montamos uma tabela de recursos da HQ na lousa, mas isso ainda não foi suficiente. Um dos alunos solicitou permissão para pesquisar online, outros também quiseram, então tomamos a decisão de rotear a internet da professora para que todos pudessem pesquisar.

Dada a migração de muitos cartunistas para os meios digitais, os alunos encontraram diversas páginas de piadas e tiras, como *Cyanide & Happiness*, *Armandinho*, *Crônicas de Wesley*, *Depósito de Tirinhas*, *Tirinhas nada a ver*, e passaram a partilhar entre si. Houve então a pergunta sobre se eles podiam “reciclar” as piadas, ao que ficou estabelecido que sim, pois a mesma piada com determinada palavra de duplo sentido pode soar ou mesmo significar diferente em um contexto diferente – ou seja, dependeria da criatividade de cada dupla para trazer determinado jogo de palavras para o nosso contexto.

A tirinha abaixo do homem-bomba, por exemplo, gerou uma possibilidade de roteiro que acabou inexplorada mas que merece ser comentada. Ao perguntar quais os significados de homem-bomba na tirinha, os alunos responderam que o primeiro significado era o do terrorista, o segundo era do homem musculoso por efeito de hormônios anabolizantes, popularmente chamados de “bomba”, e então um terceiro aluno interferiu na conversa lembrando que na música “Bumbum Granada”⁵⁰, o verso “vários homem-bomba aqui” se refere ao homem que agita o baile, ou seja, que faz o baile “bombar”.

Embora não tenha virado roteiro, o aluno foi perfeitamente capaz de sair do dicionário e do texto de sala de aula e buscar outro significado da palavra, fazendo uma ponte com algo que é significativo para ele e parte do seu dia a dia.

⁵⁰ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mcs-zaac-e-jerry/bumbum-granada/>, acessado em 10/12/2017.

Imagem 60 – Pesquisa: Tirinha Homem-Bomba



Disponível em: <http://informatodos.com.br/piadas/homem-bomba/> acessado em 20 de outubro de 2017.

Cabe aqui, no roteiro, uma observação sobre o formato. A tirinha cômica se origina como um gênero jornalístico. O formato em tira se deve ao espaço disponibilizado no jornal. Porém, sendo um gênero dos quadrinhos, embora tenha o nome de “tira”, não é essa sua única característica. Retomamos Ramos, citado no capítulo “2.3 Humor nos quadrinhos”:

[...] as tiras são uma forma de piada relatada com os recursos das HQs. Texto curto (tanto o da piada quanto o da tira), inferências, conhecimentos prévios, quebra da expectativa no final, uso de personagens conhecidos ou não são apenas algumas das aproximações entre as duas áreas. (RAMOS, 2015, p. 199)

Retomamos também o conceito de gênero do discurso de Bakhtin, que define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016). Com a migração para os meios digitais, como podemos ver nas *Crônicas de Wesley*, o formato em tira com 3 ou 4 quadrinhos nem sempre se mantém. Mantêm-se, contudo, as demais características: texto curto, inferências, conhecimentos prévios, quebra da expectativa, uso de personagens conhecidos e/ou estereótipos.

Neste momento do roteiro, não foi solicitado aos alunos que usassem o formato de tira na horizontal, como no jornal; foram orientados a utilizar 3 ou 4 quadros, que seriam suficientes para o roteiro, podendo usar mais ou menos quadros. A maioria optou por dobrar a folha em 3 e a utilizou na vertical.

Passo 8: Avaliação do trabalho e dos recursos empregados

Objetivo: avaliar o andamento da atividade e os recursos expressivos utilizados até então; refletir sobre a própria produção.

Material: Folha de caderno, lápis ou caneta.

Duplas ou trios.

1 aula

Neste passo pedimos aos alunos para observar novamente os livros de tirinhas e os recursos de balões, quadros e de reprodução das falas, para avaliar se havia algum outro recurso expressivo a ser utilizado na versão final.

Os alunos fizeram uma lista no caderno com diversos tipos de balões, quadrinhos e recursos de oralidade interessantes e depois responderam as 5 perguntas da autoavaliação da tirinha que consta na lista de atividades como planejamento para a finalização.

Por fim, responderam a 5 questões sobre o próprio trabalho como forma de refletir antes da finalização:

1. O seu roteiro é original?
2. Você utilizou uma palavra com dois ou mais sentidos possíveis para gerar humor?
3. Você fez uso de imagens para compor os contextos dos significados possíveis?
4. Você utilizou bem os recursos de HQ referentes a:
 - a. Balões?
 - b. Quadrinhos?
 - c. Recursos de oralidade?
5. Descreva o que será necessário modificar/aprimorar para a versão final.

Passo 9: Finalização

Objetivo: Produção final de uma tirinha cômica utilizando a ambiguidade lexical como recurso gerador de humor.

Material: papel sulfite, canetinha, lápis de cor.

Duplas ou trios.

2 aulas

Os alunos tiveram 2 aulas para a finalização do trabalho, correção de rumo no roteiro e arte-final. Algumas duplas tiveram apenas o trabalho da arte-final. Outras fizeram alterações ou acréscimos, e algumas mudaram completamente a piada, de forma a apresentar melhor o contexto. Comentaremos as produções no capítulo 5 a seguir.

Imagem 61 – Produção: finalização da tirinha



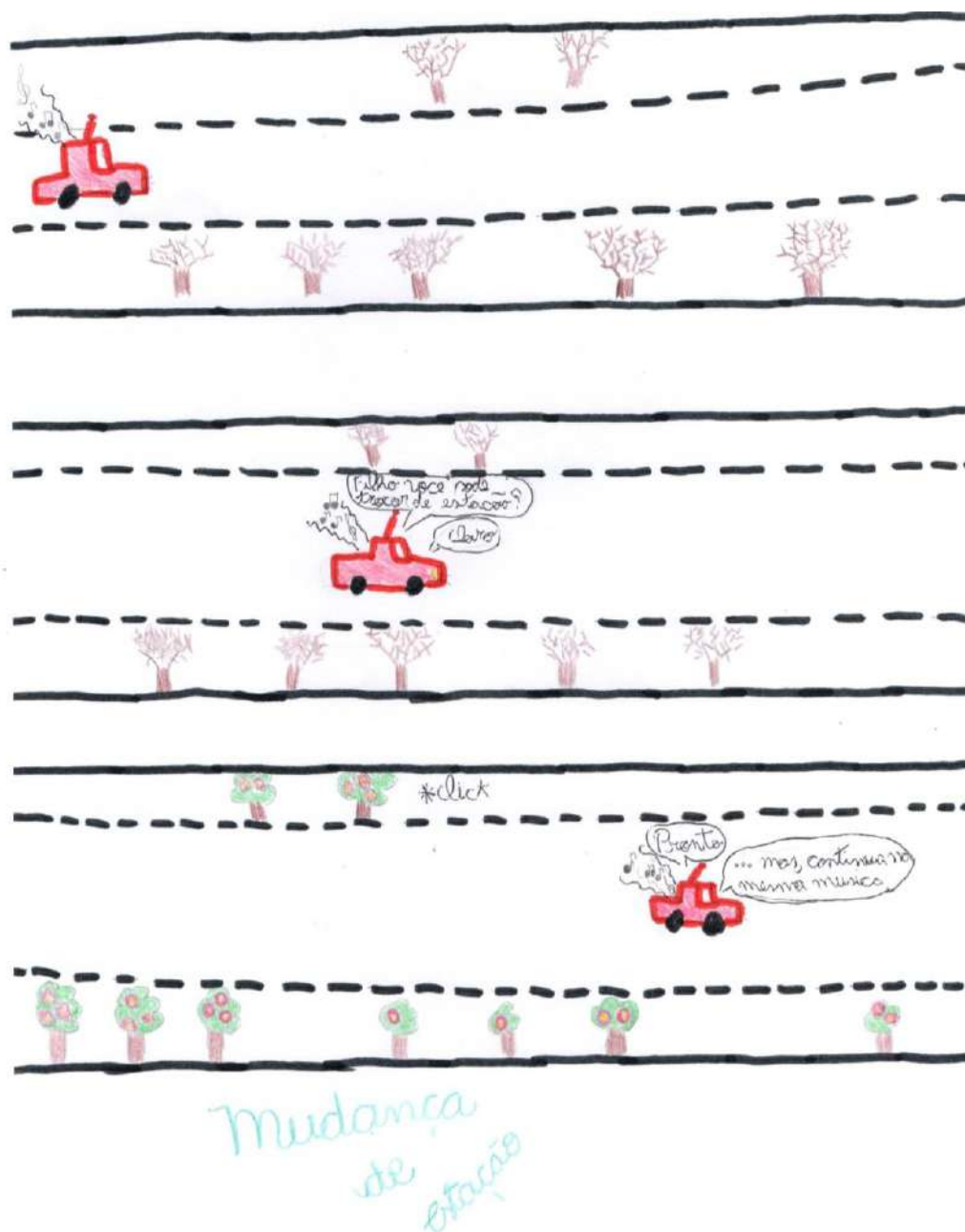
Alunos finalizando a tirinha.

Apresentaremos alguns trabalhos dos alunos comentados e analisados na próxima seção.

5.2 Tirinhas Cômicas: alguns exemplos comentados

A seguir comentaremos alguns exemplos de produção final quanto ao uso da ambiguidade lexical, da metáfora e da multimodalidade e recursos de oralidade utilizados pelos alunos, assim como as referências utilizadas por eles na construção das suas tiras.

Imagem 62 – Produção final – Mudança de Estação, C.G. e M.E.



No primeiro quadro vê-se um carro vermelho no canto esquerdo com raios e notas musicais que indicam que há som tocando no rádio; o carro passa por uma rua arborizada e as árvores estão secas. No segundo quadro, o cenário é o mesmo; vê-se o carro no meio do quadro e dois balões de diálogo: “Filho, você pode trocar de estação?” e a resposta: “Claro”. No terceiro quadro o carro está no canto direito, sinalizando o movimento; vê-se a onomatopeia “*click” indicando que um botão foi acionado, e nos balões lê-se o seguinte diálogo: “Pronto” – “...mas continuamos na mesma música”; as árvores da paisagem, contudo, estão floridas.

O título indica que a palavra-chave da tirinha é “estação”; tomada no primeiro sentido do diálogo como “estação de rádio”, e no segundo sentido, como “estação do ano”. A surpresa vem do fato de que um botão acionado por uma criança dentro do carro não poderia de fato mudar a estação do ano e fazer as árvores florirem. Tem-se um humor sutil e delicado, que cativou os colegas pela originalidade.

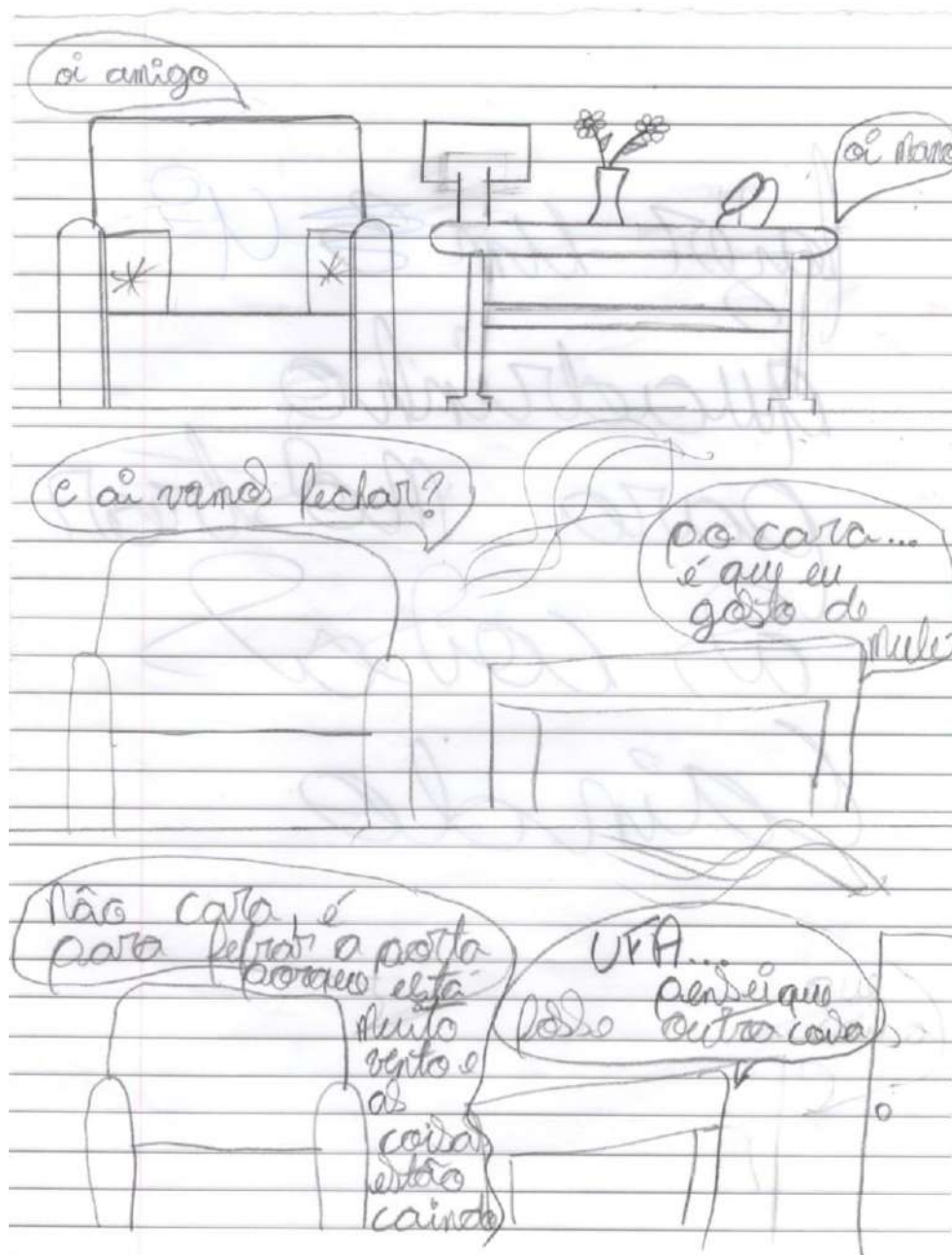
Imagem 63 – Produção final – Quebra esse galho?, C.E.



Esta tirinha é composta por quatro quadros, divididos por linhas amarelas. No primeiro veem-se duas personagens em preto e branco e uma árvore colorida; a primeira personagem diz “Jão, faz o trabalho pra mim?”, ao que o colega responde: “SÉRIO?”. Há o uso da gíria “jão” como sinônimo de “amigo”, “irmão”; a fonte da resposta do colega é maior e mais marcada do que o resto do diálogo, indicando ênfase e surpresa na fala. No segundo quadro, o cenário é o mesmo, e a primeira personagem diz: “Sim, quebra esse galho, vai?”; a resposta do colega agora é “Okay!”. No terceiro quadro, a primeira personagem diz: “Valeu!”. Vale notar a presença de um emoticon dentro do balão; vê-se a onomatopeia “CRAC” em fonte maior e negrito, dentro de um balão pontiagudo, enquanto as mãos de João apontam na direção da árvore e seguram parte de um galho; a árvore tem um galho a menos nesse quadro. No quarto quadro, vê-se a primeira personagem com uma interrogação sobre a cabeça enquanto o colega apresenta uma expressão facial de troll de internet, bem similar ao meme. O termo “troll” na internet remete ao usuário que faz piadas a respeito de tudo, que não leva nada a sério. Sobre a personagem há um balão com um “HAHAHA” representando uma risada.

Embora a piada em si não seja original, tampouco foi copiada de outra tirinha; ainda, o aluno se utilizou de recursos visuais nos balões, como o balão pontiagudo para indicar a quebra do galho, ou o balão sem contorno onde está a interrogação sobre a cabeça da personagem. Os recursos visuais também foram bem explorados na caracterização das personagens e no diálogo para contextualizar os dois significados da expressão “quebrar um galho”: enquanto a primeira personagem utiliza o sentido conotativo da expressão para pedir um favor, o colega levou propositalmente no sentido literal de quebrar concretamente o galho da árvore mais próxima, para fugir de fazer o “favor” para o colega. Ainda, o uso da gíria “jão” no sentido de “amigo” ou “irmão” indica a proximidade que a primeira personagem quer imprimir para pedir o favor, e também indica sua classe social e pertencimento ao grupo de homens moradores da periferia.

Imagem 64 – Produção final – Vamos fechar?, T.C.



Na tirinha da Imagem 64, a aluna atualizou a gíria apresentada no livro, “dar uma cantada”, pela gíria usada hoje pelos jovens: “fechar”. Como personagens, ela escolheu a mobília de uma sala. A tirinha está dividida em três quadros, sendo que no primeiro o sofá e a mesa se cumprimentam: o sofá diz “oi, amigo!” e a mesa responde “oi, cara”, em clara diferença de registro entre um e outro; enquanto o sofá diz “amigo”, a mesa responde “cara”, caracterizando a diferença entre as falas de

ambas as personagens e o pertencimento a grupos sociais diferentes. No segundo quadrinho, vê-se ondas de vento e os objetos que havia em cima da mesa sumiram; o sofá pergunta “E aí, vamos fechar?”, e a mesa responde: “po cara... é que eu gosto de mulé”. A aluna fez questão de manter a escrita mimetizando a pronúncia “mulé”, em lugar de qualquer outra variante. No quadro final, o sofá explica: “Não, cara, é para fechar a porta porque está muito vento e as coisas estão caindo!”, ao que a mesa responde “UFA... Pensei que era outra coisa”. A palavra “UFA” está escrita em fonte maior, em destaque, dando ênfase ao alívio da mesa ao perceber que o sentido que o sofá usou não era o amoroso.

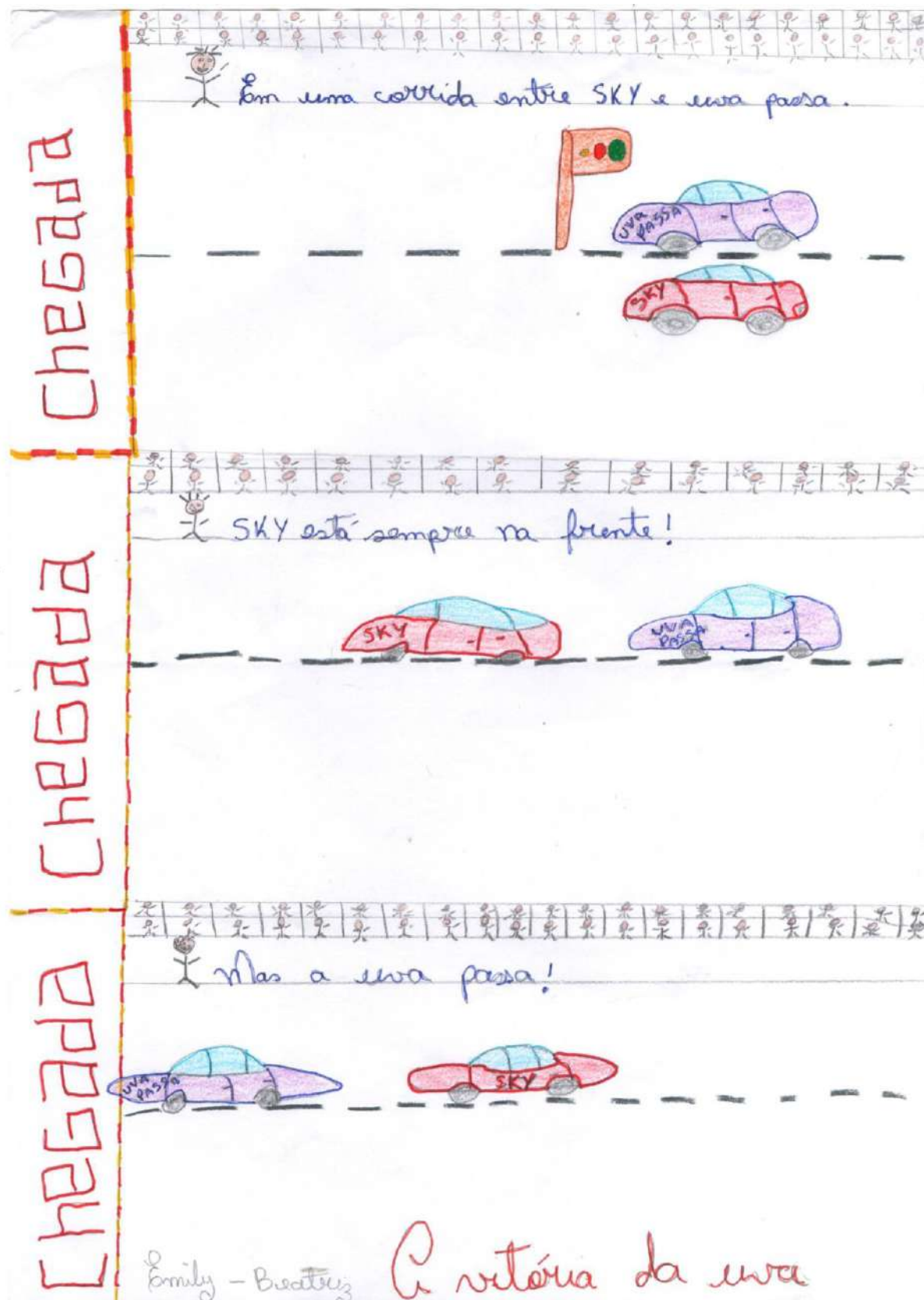
A palavra “fechar” é utilizada como metáfora da relação amorosa; significa o mesmo que “namorar”, assim como “fechamento” também é metáfora para se referir ao objeto de afeição, como nos versos da música *Deu onda*, do Mc G15: “*meu fechamento é você*”⁵¹, metáfora para um “eu te amo”. É um exemplo possível de metáfora conceitual, pois estabelece que namorar é o mesmo que “fechar com alguém”, referente a “fechar uma relação”, “fechar um contrato”, no sentido de “estabelecer um combinado”. Contudo, é uma metáfora com nuance evocativa, que remete a um determinado grupo social; a diferença no registro das falas de cada personagem que dá a pista de que este é de fato um mal-entendido, originado do pertencimento a diferentes grupos sociais.

Cabe notar que os alunos usam essa gíria com uma certa frequência, perguntando aos adultos da escola “fecha comigo, professor?” e dando risada quando o adulto questiona qual é o sentido da pergunta. É natural para eles o trânsito entre os registros de diferentes grupos.

Esta tirinha foi deixada em preto e branco por escolha da autora. Destaca-se a originalidade em utilizar a mobília como personagem em lugar de colocar pessoas sentadas na sala, assim como o diálogo entre esta produção e o conteúdo visto em sala, visto que a expressão “dar uma cantada”, que aparece na tirinha do Hagar, precisou ser explicada, por ser uma expressão já fora de uso pelos mais jovens.

⁵¹ Disponível em <https://www.vagalume.com.br/mc-g15/deu-onda.html>, acessado em 12 de dezembro de 2017.

Imagem 65 – Produção final – A vitória da uva, E.M. e B.O.



Esta tira nasceu da fusão entre o *slogan* da Sky TV por assinatura “Sky, você sempre na frente” e piada “Tudo passa... até a uva passa”. A tira está dividida em três quadros; vê-se uma pista de corrida, a linha de chegada no canto esquerdo, plateia e o comentarista da corrida. As falas do comentarista são: “Em uma corrida entre Sky e Uva Passa”; “Sky está sempre à frente”; “mas a uva passa”.

A graça está na desconstrução da tonalidade de julgamento da expressão “estar sempre à frente” no sentido de algo positivo, no sentido de estar adiante, em vantagem com relação ao resto das pessoas. A expressão é utilizada pela Sky como *slogan* para que o consumidor sinta que terá vantagens ao comprar uma assinatura, mas na tira esse sentido é desconstruído pelo duplo sentido da palavra “passa”, como verbo “passar” conjugado na terceira pessoa do singular do tempo presente, ou como particípio, indicando uma qualidade. Na tirinha, tem também um terceiro sentido, de substantivo próprio: o nome do carro.

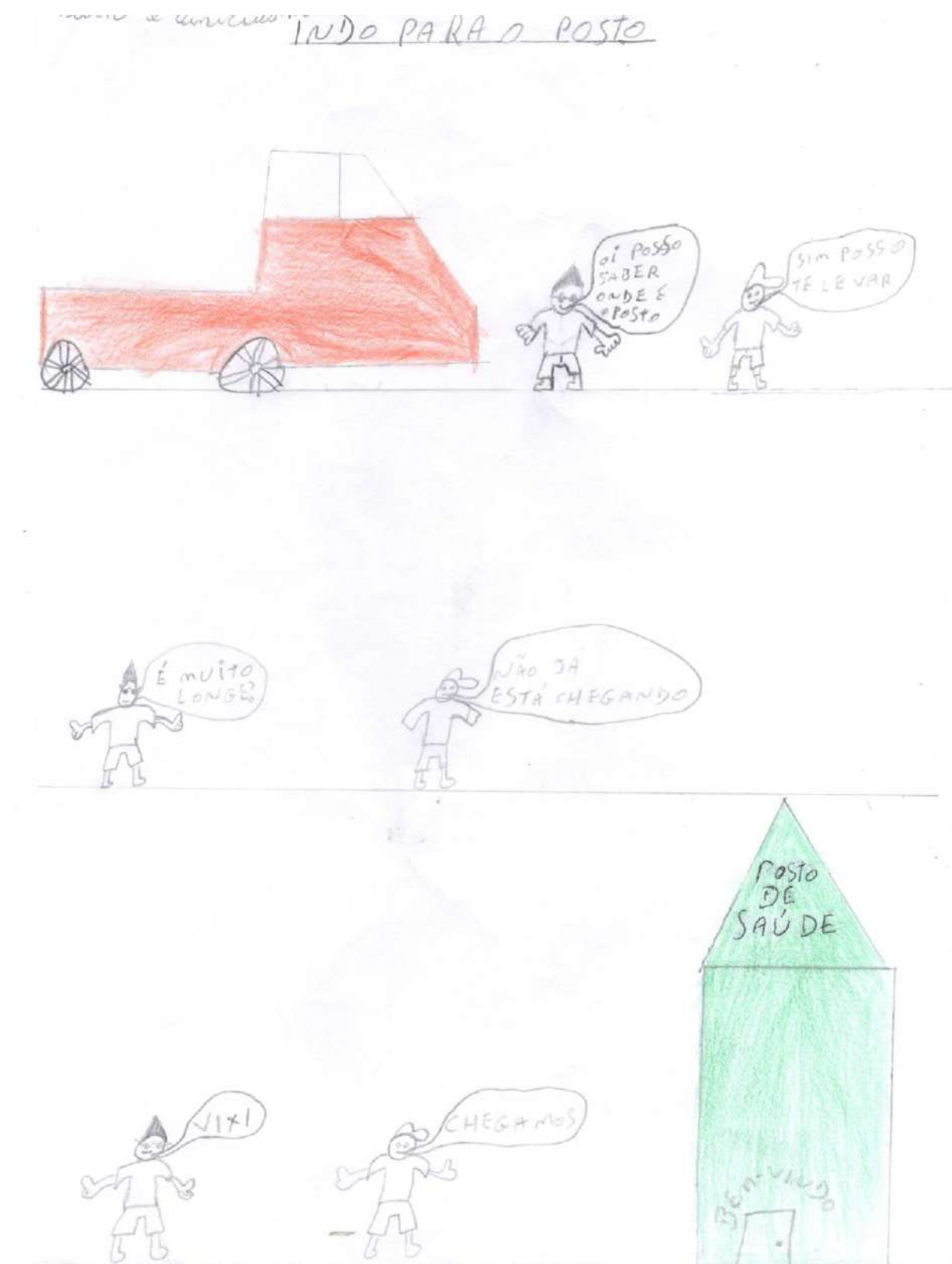
Imagem 66 – Referência – Propaganda da Sky TV por assinatura



Disponível em: <http://www.techs.net.br/sky/a-empresa.html>

Totalmente original, a tirinha une duas referências e as coloca em um cenário que dá sentido ao diálogo entre as referências e às possibilidades de leitura, devido à contextualização. Há de se notar que houve imenso cuidado com os detalhes do cenário: comentarista, faixa, o semáforo e a linha de chegada.

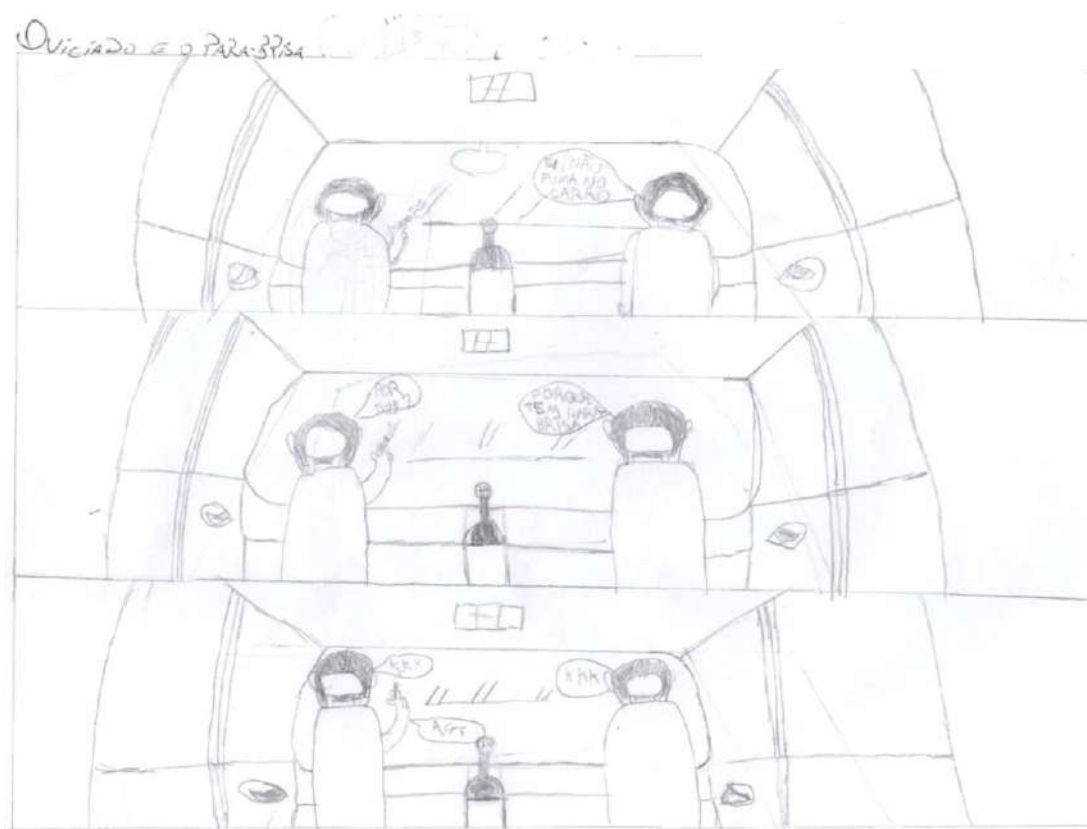
Imagem 67 – Produção final – Indo para o posto, V.M. e P.H.D.



Esta dupla demorou a produzir, alegando que não sabiam desenhar, e depois que não tinham criatividade. A piada foi criada diretamente a partir do glossário, utilizando a homonímia “posto”. No primeiro quadro veem-se duas personagens em preto e branco e um caminhão vermelho no canto esquerdo da página; a primeira personagem pergunta: “oi posso saber onde é o posto” e a segunda responde “sim posso te levar”. Embora haja a ambientação, as falas foram deixadas sem pontuação. No segundo quadro, vê-se apenas as personagens no meio da página; as falas são: “é muito longe?”, “não, já está chegando”. No terceiro quadro, no canto direito da página vê-se uma casa verde com os dizeres “Posto de Saúde”, enquanto que uma personagem diz “chegamos” e a outra exclama “Vixi”.

Há pouca utilização dos recursos de reprodução da fala; contudo, a ambientação garante a compreensão de ambos os contextos: o moço do caminhão procurava um posto de gasolina, o caminhão está parado porque precisa abastecer; a outra personagem levou-o ao posto de saúde.

Imagem 68 – Produção final – O viciado e o para-brisa, M.C e J.M.



Nesta tirinha novamente há três quadros, e ela está em preto e branco. Chama a atenção a perspectiva do desenho feito de dentro do carro, assim como os detalhes da embreagem e espelho retrovisor. O diálogo é o seguinte: no primeiro quadro, a personagem sentada no banco do passageiro diz “ei, não fuma no carro”; no segundo quadro, o motorista responde: “por quê?”, e o passageiro responde “porque tem para-brisa”; no terceiro quadro ambos dão risada, e o símbolo da risada é “kkk”, o mesmo utilizado na internet. Em seguida, o motorista diz “afff”, expressando julgamento sobre a piada feita pelo passageiro.

A palavra que possui dois significados é “brisa”, significando o vento que bate conta o carro e também sendo utilizada como metáfora para remeter ao efeito do uso de substâncias, mais comumente ao efeito da *cannabis*, também chamado de “brisa”, podendo também ser utilizado para se referir a outros efeitos de outras substâncias.

Vale notar que o texto original constava “maconheiro” no lugar de “viciado”. Os alunos julgaram que poderia causar conflito no ambiente escolar, devido a episódios recentes e a julgamentos sobre o sentido real do que eles queriam dizer, e fizeram a modificação, com o objetivo de expressar desaprovação.

O próprio grupo levantou a discussão e mediou o uso da palavra, não tendo sido feita nenhuma intervenção didática a respeito da tonalidade emotiva ou julgamento de valor expresso na tirinha, até porque fica evidente que o motorista não está fumando um cigarro industrializado a partir da piada do passageiro, e o título estaria adequado ao contexto.

Da mesma forma que é natural para os alunos a alternância entre diversos registros de fala, também é natural a regulação a respeito do que é dito e de como poderá ser entendido, sendo que no 7º B (onde foi produzida essa tirinha) é assunto constante.

Imagem 69 – Produção final – O padeiro, V.S.C. e V.C.C.



Esta dupla buscou inspiração nas chamadas “cantadas de pedreiro”, gênero em que há a “cantada” por meio de um trocadilho de duplo sentido que surpreende o alvo. A piada em questão brinca com a palavra “sonho”, se referindo ao doce de

padaria no primeiro sentido, e a algo com o que se sonha há tempos, algo ideal, no segundo sentido.

Há duas personagens, um moço e uma moça. Ambos são desenhados em formato de boneco de palito, tendo detalhes apenas na cabeça, rosto e expressão facial e cabelos. No cenário, há os postes de iluminação pública ao fundo, parte da fachada da padaria Michelle à direita, e os detalhes da calçada. No primeiro quadro, ambos tem uma expressão séria; o moço cumprimenta a moça com “ei...” ao que ela responde “oi?”. No segundo quadro, o moço pergunta à moça: “Seu pai é padeiro?”, e ela, parada em frente à Padaria Michelle, responde: “Sim, como você sabe?”. No terceiro e último quadro, ambos sorriem enquanto ele responde: “Porque você é um sonho”, e vemos a representação da risada no balão da moça “HA HA”.

O problema da originalidade foi abordado pela imagem: a dupla escolheu como cenário a padaria Michelle, na rua Mutinga, vizinha à escola e frequentada pelos colegas, professores e funcionários. Nota-se mais uma vez a tendência a desenhar as personagens em preto e branco e dar destaque ao cenário, colorindo a padaria e fazendo o detalhe da calçada.

A tirinha da imagem 70 a seguir foi feita a quatro mãos por dois alunos faltosos e duas alunas assíduas, que estavam com dificuldades para ter ideias. Foi permitido que trabalhassem em quarteto visto a urgência do tempo.

A opção do grupo foi “reciclar” a piada das Crônicas de Wesley em que a palavra “graça” significa o humor, a espirituosidade da piada, e também é substantivo próprio, sendo o nome da avó dos meninos. A mesma piada foi transposta para o ambiente escolar, visto que na EMEF Jairo Ramos temos uma inspetora com o nome de Graça. Em lugar de acontecer na sala do avô, a piada agora acontece em sala de aula, e é a nossa inspetora que está fielmente retratada no desenho pelos alunos, chamando a atenção de todos.

Os recursos de reprodução da oralidade foram usados de maneira inteligente, com as palavras “por quê?” e as risadas “HA HA” ocupando o quarto e o sexto quadrinhos, respectivamente, dando a ênfase na surpresa, assim como a palavra “Graça” no último balão está grafada não apenas em negrito, mas em vermelho.

A homenagem foi bem recebida pela sala e pela inspetora, funcionária antiga e muito respeitada da escola.

A caracterização dos alunos foi bastante cuidadosa, assim como as expressões faciais da personagem que conta a piada, com a cara retorcida no segundo quadro, e um sorriso aberto no quinto quadro.

Imagem 70 – Produção final – Tia Graça, D., A.L., C.J e C.L.



Imagem 71 – Produção final: Preciso que você parta, F.A. e G.C.



A tira da Imagem 71 é composta por seis quadros sem contorno além de uma leve linha utilizada como referência, distribuídos igualmente na folha em três linhas com dois quadros cada. Há duas personagens, uma mulher no canto esquerdo do

quadro e um homem no canto direito, e entendemos que eles formam um casal quando a mulher apresenta uma mala e diz ao homem: “Preciso que você parta já!” e o homem responde: “Tá”. Ela sorri e a expressão dele é séria. Na fala da mulher, “partir” é usado no sentido de “ir embora”. No segundo quadro o homem aparece sozinho, próximo à porta, com uma faca na mão, e sorri. No terceiro quadro, vemos duas mãos, e em frente a uma mão há um pedaço de pão, e em frente da outra mão há uma faca. Na parte superior do quadro, há um balão cujo índice aponta para o lado esquerdo, onde está a mulher, no qual se lê: “O que ‘tá’ fazendo?”. As alunas escreveram “tá” entre aspas, possivelmente por saberem que não corresponde ao registro formal da língua. No quarto quadro vemos novamente as duas mãos, a faca, mas em lugar de um pedaço de pão, há dois menores: “partir” foi tomado no sentido de “dividir”. Na parte superior do quadro, o balão aponta para o dono das mãos que diz: “Partindo”. No quinto quadro vemos novamente o casal e a mala ao fundo; ele ri da própria piada com onomatopeias “HA HA HA”; a expressão dela é séria. No último quadro, vemos o homem de olho roxo dizendo “aiii” e um balão com o índice apontando para a esquerda novamente onde se lê “Idiota”.

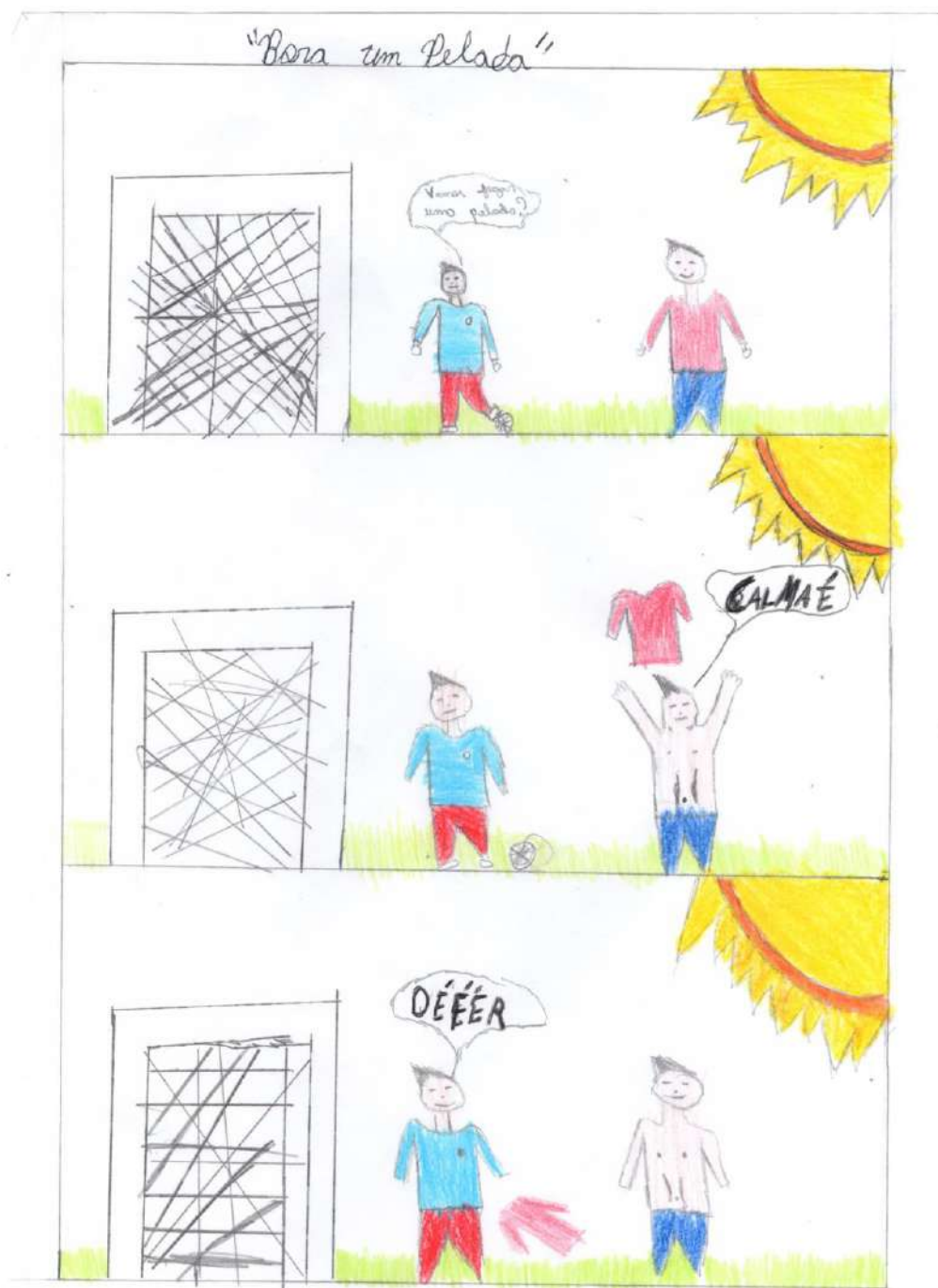
Ao entregar a tira, as alunas explicaram que havia três sentidos para a palavra “partir”, pois o terceiro quadro evocava o sentido metafórico de “partir a cara”, que seria o que a mulher fez quando o homem tomou sua fala em outro sentido intencionalmente com o objetivo de desmerecer o pedido da mulher e não ter que ir embora.

A última tira, na Imagem 72, se chama “Bora uma pelada?” e é a respeito de um convite para um jogo de futebol, também chamado de “pelada”. No primeiro quadro vemos duas personagens, a bola no pé de uma delas, a trave, o campo e o sol. A personagem da esquerda veste blusa azul e calça vermelha, e pergunta ao colega: “Vamos jogar uma pelada?”. No segundo quadro, o colega, com figurino parecido mas invertido, de blusa vermelha e calça azul, tira a camisa; o balão sobre sua cabeça pode-se ler “CALMAÉ”, em maiúsculas e negrito, dando destaque, como quem grita, ou fala animadamente. No terceiro quadro, a camisa dele está no chão; a primeira personagem responde “DÉÉÉÉR”, também em maiúsculas e negrito, e ambas sorriem.

Aqui foi usada a homonímia “pelada”, no sentido de jogo de futebol, e no sentido de “sem roupa”. O segundo sentido foi tomado dessa forma propositalmente para fazer a piada; sintaticamente, ele jogaria “pelado”, o que evidencia a

interpretação proposital da segunda personagem e a impossibilidade absoluta de ser um mal-entendido.

Imagem 72 – Produção final: Bora uma pelada?, F.F. e V.B.



Considerações finais

A ambiguidade lexical é a base para a compreensão textual, dada a natureza polissêmica da língua. O exercício com a ambiguidade lexical é essencial para que o aluno se dê conta e a interiorize como ferramenta de expressão, possibilitando a quebra da expectativa e uma forma criativa e espirituosa de comunicação.

O trabalho com as acepções na criação do glossário busca incutir no aluno o hábito de criar definições para contextos diferentes, não apenas compreendendo, mas se apropriando da linguagem e produzindo com ela, em qualquer um dos gêneros propícios – quer seja a tirinha, a piada infantil, o trocadilho, a “cantada de pedreiro”, o funk escrachado, a comunicação diária –, tendo em vista que a palavra só ganha seu sentido quando inserida em um contexto discursivo, podendo significar coisas completamente diferentes quando inserida em contextos distintos. Convém que o aluno se pergunte o que determinada palavra quer dizer em determinado contexto.

Entende-se que o trabalho com o texto multimodal é essencial para o letramento visual dos alunos; observa-se inclusive a migração dos quadrinistas para o meio digital, assim como gêneros digitais novos que surgem com a internet, como os memes por exemplo. Se alguns anos atrás o aluno diria que o texto escrito é o dominante na comunicação, hoje os alunos respondem que o que domina é o visual sem hesitação. O uso da palavra em conjunto com a imagem, para descrições, definições e principalmente como expressão, é crucial para o desenvolvimento do letramento e do domínio dos gêneros textuais. A migração para os meios digitais, inclusive, transforma a tira cômica, que já não é mais um gênero exclusivamente jornalístico. O formato da tira também se transforma, mantendo suas demais características: texto curto, inferências, conhecimentos prévios, quebra da expectativa, uso de personagens conhecidos e/ou estereótipos; mas perdendo o formato físico horizontal, como é o caso das *Crônicas de Wesley*, compostas por 6 ou 8 quadros, em formato vertical, mas ainda muito menores do que uma história aventura em quadrinhos.

Os alunos da EMEF Jairo Ramos se mostraram capazes de compreender, após o trabalho e discussão sobre a ambiguidade lexical e a multimodalidade, e posteriormente combinar texto e imagem perfeitamente, até nos casos em que houve maior dificuldade. Boa parte das piadas foi original, e nos casos em que a

dupla não conseguiu criar uma piada nova, mostrou-se capaz de atualizar o contexto em conjunto com a imagem para criar um texto novo, que dialoga com a escola.

A pergunta inicial deste trabalho foi: *qual a melhor forma de trabalhar ambiguidade lexical, gerada por polissemia ou homonímia?*; e ela se desdobrou em outras duas: *como o trabalho com o texto multimodal pode contribuir com a compreensão e produção textual sobre a ambiguidade lexical?*; e *como dialogar com o livro didático e os documentos oficiais de maneira a garantir a melhor abordagem para o léxico em sala de aula com os alunos da EMEF Jairo Ramos?*

Acreditamos que o diálogo com os documentos oficiais, o livro didático e o acervo da escola contribuiu enormemente para contextualizar o trabalho, de forma a transformá-lo em um trabalho de comunicação real, não apenas porque o produto do trabalho foi um texto que comunica algo, mas também porque o diálogo foi feito em todas as direções, com os diversos elementos que compõem a escola. Ainda, evitamos utilizar o texto como pretexto, optando pela análise da intencionalidade discursiva do texto como um todo em lugar de analisar parcialmente a intencionalidade discursiva de personagens isoladamente; a compreensão e comentários dos alunos foram muito ricos, de forma a transformarem a aula em uma grande conversa.

O texto multimodal não apenas promove uma atualização da escola para o texto verbo-visual, predominante na comunicação atual, mas também refina a leitura e produção dos alunos, exigindo atenção a detalhes tanto na leitura quanto na composição. O resultado final de todas as duplas foi ótimo, sendo difícil a escolha das tiras para comentário neste trabalho. A utilização da ambiguidade lexical por parte deles foi feita por meio de homonímia, polissemia e metáfora, e em todas há o elemento visual colaborando com as referências utilizadas por eles, que extrapolaram a sala de aula.

Por fim, acreditamos que, se não encontramos a melhor forma de trabalhar ambiguidade lexical, gerada por polissemia ou homonímia, encontramos uma muito boa, visto o envolvimento das turmas e a excelente qualidade das observações feitas durante a leitura e das produções finais.

Este trabalho se encerra com a convicção de que pelo menos parte desses alunos se interessarão mais por quadrinhos no futuro; além disso, finalizamos certos

de que agora todos compreendem e são capazes de lançar mão da ambiguidade lexical como recurso expressivo dentro ou fora da escola.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, J. *Ambiguidade lexical*. São Paulo: Alfa, 1990.

ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. 2017. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>, acessado em 11/12/2017.

BARBOSA, M. A. *Para um modelo teórico da combinatória sêmio-táxica*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1974.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. Trad. GUIMARÃES, E. Campinas: Pontes, 2006.

BEZERRA H. L. L.; DINIZ, M. Q. *Semântica lexical: a polissemia no livro didático do ensino fundamental e o desenvolvimento sócio comunicativo nas aulas de língua portuguesa*. Universidade Estadual da Paraíba. Anais III Conedu. Campina Grande, PB: Editora Realize, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC/SEF, 2017.

_____. Ministério da Educação. *PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais* / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, SEB, 2016.

_____. Lei 13.005 de 25 de jun. de 2014. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, jun. 2017

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

CAMBRUSSI, M. F.; POLL, T. V. H. *Ambiguidade lexical em tirinhas: polissemia e efeito de humor*. Espírito Santo: Revista (Con) Textos Linguísticos, 2015.

CANÇADO, M. *Manual de Semântica*. São Paulo: Contexto, 2013.

CARETTA, E. A. C. *As criações lexicais na obra poética de Carlos Drummond de Andrade*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2000.

CHAGAS, V.; FREIRE, R.; RIOS, D.; MAGALHÃES, D. *A política dos memes e os memes da política: proposta metodológica de análise de conteúdo sobre memes dos debates nas Eleições 2014*. Rio: Compolíticas, 2015.

FRANÇA, J. M. *A semântica e o ensino de língua materna: da necessidade de subsídios teóricos para o professor*. São Carlos, SP: Revista Linguagem, ed 06 UFSCAR, 2009.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1983.

ILARI, R. *Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *Introdução à semântica – brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____; GERALDI, J.W. *Semântica*. Série Princípios. São Paulo: Editora Ática, 1987.

LAPA, M. R. *Estilística da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria acadêmica, 1959.

LOPES, I.C.; PIETROFORTE, A. V. S. *A semântica lexical*. In: FIORIN, J.L. *Introdução à linguística – I. Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2013.

MARTINS, N. S. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

NETO, J. B. *Semântica de modelos*. In: MULLER, A. L.; NEGRÃO, E. V.; FOLTRIAN, M. J. (orgs.) *Semântica formal*. São Paulo: Contexto, 2003.

NETO, L. *Banco Mundial manipula fé alheia para sucatear nossas universidades federais*. Revista Fórum, 11 dez. 2017.

POSSENTI, S. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Questões de linguagem*. São Paulo: Parábola, 2011.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Humor nos quadrinhos*. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.) *Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. *Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa*. In: RAMA, A; VERGUEIRO, W. (Orgs). São Paulo: Contexto, 2012.

RECTOR, M.; YUNES, E. *Manual de Semântica*. Rio de Janeiro: Editoria Ao Livro Técnico, 1980.

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

_____. *Pedagogia dos multiletramentos*. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SARDINHA, T. B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

SCHAFF, A. *Introdução à Semântica*. Trad. de Célia Neves. Rio, Civilização Brasileira, 1968.

SILVA, F. G. S.; SANT'ANNA, S. *A semântica lexical e as relações de sentido: sinonímia, antonímia, hponímia e hiperonímia*. Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 03. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009

SILVA, I.L.F.; NETO, H.F.A.; VICENTE, D.V. *A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015*. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 15, N. 3, p. 330-342, setembro/dezembro 2015.

ULLMANN, S. *Semântica – uma introdução à ciência do significado*. 4ª edição, trad. MATEUS, J. A. O. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VERGUEIRO, W. *O uso das HQs no ensino*. In: RAMA, A; VERGUEIRO, W. (Orgs). São Paulo: Contexto, 2012

_____. *A Linguagem dos qudrinhos: uma “alfabetização” necessária*. In: RAMA, A; VERGUEIRO, W. (Orgs). São Paulo: Contexto, 2012

VILLALVA, A.; SILVESTRE, J. P. *Introdução ao estudo do léxico – Descrição e análise do Português*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

WACHOWICZ, T.C. *Semântica Lexical*. In: FERRAREZI, C.; BASSO, R. *Semântica, semânticas – uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2013.

ZAVAGLIA, C. *Ambiguidade gerada pela homonímia: revisão teórica, linhas limítrofes com a polissemia e proposta de critérios distintivos*. São Paulo: Delta, vol 19, no. 2, 2003.

Acervo de quadrinhos da EMEF Jairo Ramos

* - títulos do PNBE

TOTAL DE TÍTULOS DA ESCOLA: 70

Tirinhas cômicas e seriadas – 3 títulos

* QUINO. *Toda a Mafalda*. Trad. Andréa Stahel M. da Silva et al. São Paulo: Martins Fontes, 2006. FNDE/PNBE, sem indicativo de idade, 2006.

* SCHULZ, Charles M. *Peanuts completo: 1950-1952*. Trad. Alexandre Boide. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011. MEC/FNDE/PNBE, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 2011

WATERSON, Bill. *Tem alguma coisa babando debaixo da cama*. Prefácio de Pat Oliphant, trad. André Conti. 2ª edição. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010. – 2 exemplares.

HQs – 32 títulos

* BÁ, Gabriel. *Meu coração, não sei porquê: uma história de Gabriel Bá*. Fábio Mo-on, Zine 10 pãezinhos. 2ª edição. São Paulo: Via Lettera, 2007. PNBE, sem indicativo de idade, 2009

BAUER, Jutta. *Selma*. Tradução de Marcus Mazzari. 3ª edição. SP: Cosac Naify, 2013.

D'SALETE, Marcelo. *Cumbe*. São Paulo: Veneta, 2014.

DISNEY, Walt. *Almanaque do Pato Donald: 80º Aniversário*. Edição 22. São Paulo: Editora Abril, 2014.

_____. *Tio Patinhas na convenção de quadrinhos*, nº 621. São Paulo: Editora Abril, 2017.

_____. *Zé Carioca: Equilibrismo em 5 lições*, nº 2431. São Paulo: Editora Abril, 2017.

_____. *Pato Donald*, nº 2465. São Paulo: Editora Abril, 2017.

* EISNER, Will. *Pequenos Milagres*. Tradução Marquito Maia. 1ª edição. São Paulo: Devir, 2010. PNBE, sem indicativo de idade, 2010.

EWIG, Al; LAND, Greg. *Avante, Vingadores – Inumanidade: Alianças Partidas!*. Tradução Rodrigo Barros & Paulo França, nº 17, Nova Marvel. São Paulo: Panini, fev/2015.

GORCINNY, René; UDERZO, Albert. *Asterix e Cleópatra*. Trad. Paulo Madeira Rodrigues. 11ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2010.

* _____. *O aniversário de Asterix e Obelix: o livro de ouro de Asterix*. Trad. Cláudia Varga. Rio de Janeiro: Record, 2009. MEC/FNDE/PNBE, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 2011.

HERGÉ. *As aventuras de Tintim – Tintim no país do Ouro Negro*. Rio de Janeiro: Record.

* RIBEIRO, Estevão. *Os Passarinhos e Outros Bichos*. São José do Rio Preto, SP: Balão Editorial, 2011. PNBE, 6º ao 9º ano, 2013.

ROBA, Veron. *Boule & Bill: semente de cocker*. Por Verron, a partir de Roba. Tradução de Fernando Scheibe. SP: Editora Nemo, 2012.

SEGAR, Elzie. *Popeye: 60 anos de Popeye; 1933; O rei de Nazília; Popeye, o Rei de Popilânia*. Trad. William Lagos. Porto Alegre, RS: L&PM, 1989.

SLEZYNGER, Leo. *Homem gravidade zero*. Coautores Filippo Croso, Kris Zullo. 1ª edição. São Paulo: Jaboticaba, 2010.

SOMBRA, Fábio. *Sete histórias de pescaria do Seu Vivinho*. Fábio Sombra & João Marcos. Belo Horizonte, MG: Abacatte, 2011.

* SOUSA, Maurício de. Vários ilustradores. *MSP: Maurício de Sousa por 50 artistas*. Barueri, SP: Panini Books, 2009. PNBE, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 2011.

_____. *Almanaque temático: Chico Bento*, nº 25. Barueri, SP: Panini, 2014.

_____. *Cebolinha: uma festa de aniversário?*, nº 94. Barueri, SP: Panini, 2014.

YUKA, Marcelo. *Pescador de ilusões*. Ilustrações Wesley Rodrigues. São Paulo: Editora Barba Negra, 2012.

* ZIRALDO, Alves Pinto. *A turma do Pererê: as manias do Tininim*. São Paulo: Globo, 2007. MEC/FNDE/PNBE, sem indicação de idade, 2009.

_____. *Maluquinho por futebol: as histórias mais malucas sobre a maior paixão do Brasil*. 2ª edição. São Paulo: Editora Globo, 2010.

_____. *A panela do Menino Maluquinho*. 2ª edição. São Paulo: Globo, 2010.

_____. *As aventuras da professora Maluquinha*. São Paulo: Globo, 2010.

_____. *Diário da Julieta: as histórias mais secretas da menina maluquinha*. 2ª edição. São Paulo: Globo, 2010.

_____. *Diário da Julieta 2: agora com scrapbook*. 2ª edição. São Paulo: Globo, 2010.

_____. *Coisas de menina: histórias que revelam o que é ser menina maluquinha*. 2ª edição. São Paulo: Globo, 2011.

_____. *Diário da Julieta 3: o blog de férias da menina maluquinha*. São Paulo: Globo, 2012.

* _____. *Histórias da Carolina: a menina sonhadora que quer mudar o mundo*. São Paulo: Globo, 2013. MEC/FNDE/PNBE, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

_____. *Maluquinho pego na mentira*. 1ª edição. São Paulo: Editora Globo, 2013.

_____. *Maluquinho de família*. 1ª edição. São Paulo: Editora Globo, 2013.

Mangá – 3 títulos

ASHIHARA, Hinako. *Sunadokei – O relógio de areia 4*. Tradução de Karen K. Hayashida. Recomendado para maiores de 12 anos. Planet Mangá. Barueri, SP: Panini, nov/2008.

FUJIMAKI, Tadatoshi. *Kuroko no Basket/O basquete de Kuroko 9*. Tradução de Livia Ivasa. Barueri, SP: Panini, Março/2015.

KOUNO, Fumiyo. *Hiroshima, a cidade de calmaria*. Tradução de Arnaldo Massato Oka. São Paulo: JBC - Japan Brazil Communication, 2010.

Narrativas históricas em quadrinhos – 7 títulos

BASARI, Mauro; CALEGARI, Renzo. Tradução de Roberta Barni. *O desafio de Colombo: Além do Oceano*. São Paulo: ICIB – Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro, março/2008.

* BEYRUTH, Danilo. *Bando de dois*. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2010. MEC/FNDE/PNBE, EJA, 2012.

GARLAND, Sarah. *Um outro país para Azzi*. Tradução de Erico Assis. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

NAKAZAWA, Keiji. *Hadashi no Gen/Gen: Pés descalços – uma história de Hiroshima*. Tradução de Sofia Valtar. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 1999.

* SPACCA, João de Oliveira. *Santô e os pais da aviação: a jornada de Santos Dummont e de outros homens que queriam voar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. MEC/FNDE/PNBE, sem indicação de idade, 2006.

* _____; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *D. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. MEC/FNDE/PNBE, sem indicação de idade, 2009.

VIANA, Arievaldo. *História do navegador João de Calais e de sua amada Constança*. Texto de Arievaldo Viana, imagens de Jô Oliveira. 1ª edição, São Paulo: FTP, 2010.

Adaptações literárias

Épicos – 2 títulos

NESTI, Fido. *Os Lusíadas em quadrinhos*. Adaptação Fido Nesti. São Paulo: Peirópolis, 2006.

VILLALOBOS, Federico. *Odisseia*. Adaptação de Federico Villalobos; ilustrações de Jorge Gonzáles; tradução de Ronald Polito. São Paulo: Editora UDP, 2009.

Adaptações: Literatura brasileira – 11 títulos

* BRANCO, Arnaldo. *O beijo no asfalto*. Nelson Rodrigues; Arnaldo Branco, roteirista; Gabriel Góes, ilustrador. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017. PNBE, sem indicativo de idade, 2009.

* BRAGA, Flávio. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Roteiro de Flávio Braga, ilustração de Edgar Vasques. 2ª edição. Rio de Janeiro: Singular, 2009. FNDE/PNBE, Ensino Médio, 2011.

* CAVALCANTI, Lailson de Holanda. *Triste fim de Policarpo Quaresma em quadrinhos*. Adaptação da obra de Lima Barreto. São Paulo: IBEP, 2008. PNBE, sem indicativo de idade, 2009.

* GRECO, Felipe. *Dom Casmurro*. Machado de Assis. Adaptação e roteiro de Felipe Greco; ilustrações de Mário Cau; prefácio de Paulo Ramos. São Paulo: Devir, 2014. PNBE, EJA, 2014.

* GUAZZELLI FILHO, Eloar. *O pagador de promessas*. Dias Gomes. Adaptação de Eloar Guazzelli Filho. 2ª edição. Rio de Janeiro: Vida Melhor, 2009. PNBE, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 2011.

* JAF, Ivan. *Dom Casmurro*. Machado de Assis. Roteiro de Ivan Jaf, arte Rodigo Rosa. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2013. PNBE, 6º a 9º ano, 2013.

MENDES, Miguel. *Carnaval e Festas Juninas: histórias em quadrinhos baseadas na obra de Monteiro Lobato*. Coleção Você Sabia? – Sítio do Pica-Pau Amarelo. São Paulo: Globo, 2008.

ORTEGA, Denise. *Peter Pan: Adaptação da obra de Monteiro Lobato*. Ilustrações de Fernando Arcon. São Paulo: Globo, 2010.

*RIOS, Rosana. *O Guarani*. Ópera de Carlos Gomes; libreto de Antonio Scalvini; adaptação e roteiro Rosana Rios; arte Juliano Oliveira. São Paulo: Scipione, 2013. PNBE, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 2013.

SIMAS, André. *Dom Quixote das crianças*. Adaptação da obra de Monteiro Lobato. 2ª edição. São Paulo: Globo, 2009.

* SHIKO. *O quinze*. Rachel de Queiroz, roteiro e arte Shiko. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2013. MEC/FNDE/PNBE, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 2013.

Adaptações: Literatura estrangeira – 12 títulos

* BROWING, Robert. *O flautista de Hamelin*. Tradução de Marcos Bagno; ilustrações de Antonella Toffolo. 2ª edição. São Paulo: Edições SM, 2012. PNBE, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 2013.

DOYLE, Arthur Conan. *Sherlock Holmes e grandes contos de fantasmas, piratas e mistério!* Editado por Tom Pomplun, tradução de Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Rai, 2010.

EISNER, Will. *O último cavaleiro andante: uma adaptação de Dom Quixote de Miguel de Cervantes*. Tradução de Carlos Sussekind. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. PNLD 2001/FNDE/MEC: Escola de Cara Nova.

FITZGERALD, F. Scott. *O curioso caso de Benjamin Button*. Adaptação por Nunzio DeFillips & Christina Weir; ilustrações de Kevin Cornell; tradução de Otávio Albuquerque. 2ª edição. Rio de Janeiro: Ediouro Participações, 2009.

* HARRAR, Andrew. *A ilha do Tesouro*. Robert Louis Stevenson; adaptação de Andrew Harrar; ilustrações de Richard Kohlrus; tradução de Cassius Medauar. São Paulo: Farol Literário, 2010. PNBE, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 2010.

* KUPER, Peter. *A metamorfose/Franz Kafka*. Adaptação por Peter Kuper. Tradução Cris Siqueira. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004. PNBE, sem indicativo de idade, 2006.

MACHADO, Ana Maria. *O cavaleiro do sonho: as aventuras e desventuras de D. Quixote de la Mancha*. Ana Maria Machado & Cândido Portinari. São Paulo: Mercurio Jovem, 2005.

* LEE, Tony. *Robin Hood, a lenda de um foragido*. Roteiro de Tony Lee; ilustrações de Sam Hart; tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições SM, 2009. PNBE, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 2011.

- * MARCOS, João. *20.000 léguas submarinas em quadrinhos*. Roteiro de João Marcos; desenhos de Will; original Júlio Verne. São Paulo: Editora Nemo, 2012. PNBE, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, 2014.
- * MOLIÉRE. *Médico à força*. Roteiro e ilustrações Enrique Lorenzo; tradução Ronald Polito. São Paulo: Edições SM, 2011. PNBE, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 2013.
- * RIVIERE, François. *Morte na Mesopotâmia*. Adaptação para os quadrinhos de François Rivière & Chandre (ilustrações). O caso dos dez negrinhos. Adaptação para os quadrinhos de François Rivière & Frank Leclercq (ilustrações). Tradução de Alexandre Boide. Porto Alegre: L&PM, 2012. PNBE, EJA, 2012.
- * STAR, Joann. *O pequeno Príncipe*. Adaptação da obra de Antoine de Saint-Exupéry. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. PNBE, sem indicativo de idade, 2010.