

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**O USO DA POLISSEMIA COMO FERRAMENTA PARA  
CONSTRUÇÃO DO EFEITO HUMORÍSTICO**

**RAQUEL DORNELAS DA SILVA FERRAZ**

**2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**O USO DA POLISSEMIA COMO FERRAMENTA PARA  
CONSTRUÇÃO DO EFEITO HUMORÍSTICO**

**RAQUEL DORNELAS DA SILVA FERRAZ**

Sob a Orientação do Professor  
**Dr. Gerson Rodrigues da Silva**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ

Novembro de 2018

F368u Ferraz, Raquel Dornelas da Silva, 1984-  
O uso da polissemia como ferramenta para construção  
do efeito humorístico / Raquel Dornelas da Silva  
Ferraz. - 2018.  
111 f.

Orientador: Gerson Rodrigues da Silva.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Mestrado profissional em letras,  
2018.

1. polissemia. 2. construção de sentido. 3. humor.  
4. cognição. I. Silva, Gerson Rodrigues da, 1971-,  
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. Mestrado profissional em letras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**RAQUEL DORNELAS DA SILVA FERRAZ**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção de título de Mestra em Letras, no curso de pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 28/11/2018

---

Orientador: Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva - UFRRJ

---

Prof. Dra. Andréa Rodrigues - UERJ

---

Prof. Dra. Rívia Silveira Fonseca - UFRRJ

## **DEDICATÓRIA**

Pelo apoio e encorajamento imprescindíveis, dedico este trabalho a toda a minha família, em especial ao meu marido, Cláudio e às minhas irmãs, Débora e Keila; pela compreensão e pelo amor, às minhas filhas Lívia e Elisa, que trazem mais cor, sabor e perfume à minha vida; pelo ensino, pelo preparo e pela construção do meu caráter, dedico aos meus professores, todos eles tiveram papel fundamental para que eu me transformasse na pessoa que sou hoje.

Este trabalho também é dedicado aos meus alunos, sobretudo aos da turma 801 (2017) do CIEP Brizolão 053 Doutor Nelson dos Santos Gonçalves, bem como à sua equipe diretiva.

Em memória de minha mãe, Selma, exemplo de coragem.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por sua misericórdia que me alcançou e por seu maravilhoso e imerecido favor dispensado a mim todos os dias;

À doutora Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt que, de forma tão zelosa e gentil, conduziu-me a amar os estudos em cognição e linguagem;

Ao meu orientador, Gerson Rodrigues da Silva, pela compreensão, pela cuidadosa orientação e por não me negar o conhecimento;

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Aos colegas de caminhada da terceira turma do Profletras, com quem pude compartilhar dúvidas e saberes.

## RESUMO

FERRAZ, Raquel Dornelas da Silva. **O uso da polissemia como ferramenta para construção do efeito humorístico**. 2018. 111p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

Equivocadamente, considera-se que conhecer o significado isolado das palavras, tal como está catalogado no dicionário bem como o conjunto de regras gramaticais da língua garantem uma leitura satisfatória de qualquer texto. O presente trabalho busca, a partir da verificação da dificuldade enfrentada pelos alunos em perceber que o significado das palavras ou expressões vai muito além do significado descrito no dicionário, já que a construção do seu sentido depende do contexto em que ela está inserida, investigar os processos cognitivos necessários para a leitura de termos polissêmicos e propor uma mediação pedagógica para alunos do oitavo ano do ensino fundamental em que se propicie perceber que a palavra afeta o sentido do texto, assim como o texto afeta o sentido da palavra.

**Palavras-chave:** polissemia; construção de sentido; humor; cognição.

## **ABSTRACT**

FERRAZ, Raquel Dornelas da Silva. **The use of polysemy as a tool to build the humorous effect**. 2018. 111p. Dissertation (Professional Master in Liberal Arts). Research and post-graduation Pro-rectory, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

Mistakenly considers that knowing the isolated meaning of words, as it is cataloged in the dictionary as well as the set of grammatical rules of the language guarantee a satisfactory reading of any text. The present work seeks to verify the difficulty faced by the students in perceiving that the meaning of words or expressions goes far beyond the meaning described in the dictionary, since the construction of their meaning depends on the context in which it is inserted, cognitive processes necessary for the reading of the polysemic suits and propose a pedagogical mediation for the eighth grade students of elementary school where it is possible to perceive that the word affects the meaning of the text, just as the text affects the meaning of the word.

**Keywords:** polysemy; meaning construction; humor; cognition.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de Mesclagem Conceptual .....	18
Figura 2 – Aplicação do esquema de processo de mesclagem conceptual.....	19
Figura 3 – Aluna P, atividade 1 .....	50
Figura 4 – aluno I, atividade 1 .....	50
Figura 5 – aluno J, atividade 1 .....	51
Figura 6 – Aluna M, atividade 1 .....	51
Figura 7 – Aluna Q, atividade 1 .....	52
Figura 8 – Aluna R, atividade 2 .....	53
Figura 9 – Aluna S, atividade 2 .....	53
Figura 10 – Aluno B, atividade 2 .....	53
Figura 11 – Aluna E, atividade 3 .....	54
Figura 12 – Aluno K, atividade 3 .....	54
Figura 13 – Aluna S, atividade 3 .....	54
Figura 14 – Aluna C, atividade 3 .....	55
Figura 15 – Aluna G, atividade 3 .....	55
Figura 16 – Aluno I, atividade 4 .....	56
Figura 17 – Aluno D, atividade 4 .....	56
Figura 18 – Aluna A, atividade 4 .....	57
Figura 19 – Aluna O, atividade 4 .....	57
Figura 20 – Aluna Q, atividade 4 .....	58
Figura 21 – Aluna F, atividade 4 .....	58
Figura 22 – Aluna E, questão 5 .....	59
Figura 23 – Aluno B, atividade 5 .....	59
Figura 24 – Aluna H, atividade 5 .....	60
Figura 25 – Aluna H, atividade 4 .....	60

Figura 26 – Aluna C, atividade 5 .....	61
Figura 27 – Aluna F, atividade 5 .....	61
Figura 28 – Aluna E, atividade 6 .....	62
Figura 29 – Aluna S, atividade 6 .....	62
Figura 30 – Aluna L, atividade 6 .....	63
Figura 31 – Aluna M, atividade 6 .....	63
Figura 32 – Aluno J, atividade 6.....	63
Figura 33 – Aluna E, atividade 7.....	64
Figura 34 – Aluna P, atividade 6 .....	65
Figura 35 – Aluna P, atividade 7.....	65
Figura 36 – Aluna L, atividade 7 .....	65
Figura 37 – Aluna E, atividade 8 .....	67
Figura 38 – Aluna R, atividade 8 .....	67
Figura 39 – Aluno B, atividade 8 .....	68
Figura 40 – Aluno D, atividade 8 .....	68
Figura 41 – Aluna H, atividade 8 .....	68
Figura 42 – Aluna L, atividade 8 .....	69
Figura 43 – Aluna P, atividade 8 .....	69
Figura 44 – Aluno I, atividade 9 .....	70
Figura 45 – Aluno J, atividade 9.....	70
Figura 46 – Aluna A, atividade 9 .....	70
Figura 47 – Aluna C, atividade 9 .....	71
Figura 48 – Aluna F, atividade 9 .....	71
Figura 49 – Aluno D, atividade 10 .....	72
Figura 50 – Aluna E, atividade 10 .....	72
Figura 51 – Aluna F, atividade 10 .....	73
Figura 52 – Aluna K, atividade 10 .....	73
Figura 53 – Aluna M, atividade 10 .....	74
Figura 54 – aluno N, atividade 10 .....	74
Figura 55 - Aluna E, atividade 11 .....	75
Figura 56 – Aluna C, atividade 11 .....	76
Figura 57 – Aluno D, atividade 11 .....	76
Figura 58 – Aluna S, atividade 11 .....	76
Figura 59 – Aluna M, atividade 12.....	77

Figura 60 – Aluno K, atividade 12 .....	78
Figura 61 – Aluna F, atividade 12 .....	79
Figura 62 – Aluno B, atividade 12 .....	79
Figura 63 – Aluno I, atividade 13 .....	80
Figura 64 – Aluno J, atividade 13 .....	81
Figura 65 – Aluna C, atividade 13 .....	82
Figura 66 – Aluna H, atividade 13 .....	82
Figura 67 – Aluno D, atividade 14 .....	84
Figura 68 – Aluna E, atividade 14 .....	84
Figura 69 – Aluna A, atividade 14 .....	85
Figura 70 – Aluna C, atividade 14 .....	85
Figura 71 – Aluna Q, atividade 14 .....	85
Figura 72 – Aluno K, atividade 14 .....	86
Figura 73 – Aluno N, atividade 14 .....	86
Figura 74 – Aluna O, atividade 15 .....	87
Figura 75 – Aluno B, atividade 15 .....	87
Figura 76 – Aluna Q, atividade 15 .....	87
Figura 77 – Aluna R, atividade 15 .....	88
Figura 78 – Aluna O, atividade 16 .....	89
Figura 79 – Aluna R, atividade 16 .....	89
Figura 80 – Aluna C, atividade 16 .....	89
Figura 81 – Aluna E, atividade 16 .....	90
Figura 82 – Aluna H, atividade 16 .....	90
Figura 83 – Aluno I, atividade 16 .....	91
Figura 84 – Aluno D, atividades 16 e 17 .....	92
Figura 85 – Aluna H, atividade 17 .....	93
Figura 86 – Aluno N, atividade 17 .....	93
Figura 87 – Aluna R, atividade 17 .....	94
Figura 88 – Aluno D, atividade 18 .....	95
Figura 89 – Aluna E, atividade 18 .....	95
Figura 90 – Aluno D, atividade 19 .....	96
Figura 91 – Aluna F, atividade 19 .....	97
Figura 92 – Aluna H, atividade 19 .....	97
Figura 93 – Aluna A, atividade 20 .....	98

Figura 94 – Aluno D, atividade 20 .....	98
Figura 95 – Aluna C, atividade 20 .....	99
Figura 96 – Aluno J, atividade 20 .....	99
Figura 97 – Aluna Q, atividade 20 .....	100
Figura 98 – Aluna L, atividade 21 .....	101
Figura 99 – Aluna M, atividade 21 .....	101
Figura 100 – Aluna R, atividade 21 .....	102
Figura 101 – Aluno B, atividade 21 .....	102
Figura 102 – Aluna C, atividade 21 .....	103
Figura 103 – Aluna C, atividade 22 .....	104
Figura 104 – Aluno J, atividade 22 .....	104
Figura 105 – Aluno K, atividade 22 .....	104
Figura 106 – Aluna M, atividade 22 .....	105
Figura 107 – Aluno N, atividade 22 .....	105
Figura 108 – Aluna R, atividade 22 .....	105

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	5
<b>2.1. Língua, Texto e Gênero: Conceituações Relevantes Para Esta Pesquisa</b> .....	5
<b>2.2. Fundamentos Teóricos Relacionados ao Humor</b> .....	10
<b>2.3. O Aporte Teórico da Linguística Cognitiva</b> .....	14
2.3.1. Espaços mentais, frames, MCIs e prototipia .....	16
2.3.2. O processo da mesclagem conceptual .....	17
<b>2.4. Piada, Charge e Crônica: A Polissemia a Serviço do Humor e da Crítica</b> .....	20
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	24
<b>4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	28
<b>5. RELATO DE APLICAÇÃO</b> .....	46
<b>5.1. O Primeiro Encontro – A Descoberta do Fenômeno</b> .....	46
<b>5.2. O Segundo Encontro – Reflexão e Consolidação do Conhecimento</b> .....	48
<b>5.3. O Terceiro Encontro – Enfrentando Maiores Desafios</b> .....	82
<b>5.4. O Quarto Encontro – Apropriação de Conhecimento</b> .....	103
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	108

## 1. INTRODUÇÃO

Há uma relação irrefutável entre língua e realidade. Ambas estão estreitamente ligadas e a realidade só passa a existir a partir do momento em que a conceptualizamos através da língua, embora também se saiba que a língua por si só não é suficiente para a construção de significados, visto que, além dela, existem outras formas de conhecimento que operam para a construção do significado.

O infundo de opções que a língua dá ao falante, embora cerceado por normas que vão de gramaticais a sociais, lhe permite expressar o que quiser, enfatizando, atenuando ou mesmo omitindo o elemento da mensagem que se lhe aprouver, do ângulo que se intenciona. Por esse foco, a língua é considerada perspectival, ou seja, dependendo de como eu relaciono o que quero transmitir sobre a realidade ou a minha visão dela com a língua, a escolha da formatação do meu texto será uma ou outra não por acaso, mas intencionalmente. Assim, subir e descer, sair e chegar entre outros são perspectivas. Por isso, a construção de significado não é tão simples quanto comumente se pensa, já que cada falante se coloca diante do texto por uma perspectiva, empregando sua própria visão de mundo e seu conhecimento prévio para o entendimento dele. O fato de falar a mesma língua não é, portanto, garantia de entendimento.

Apesar disso, tradicionalmente, as visões sobre a língua apresentam traços que não dão conta de explicar o funcionamento dela, os quais tendem a confundir o falante. Tais traços estão relacionados principalmente ao conceito de gramática referindo-se a um conjunto de regras prescritivas estabelecidas historicamente. Seguindo esse conceito, postula-se, por exemplo, que a língua deve funcionar da mesma maneira para todo falante dela, o que conduziria a um uso perfeito da língua em que os interlocutores interagiriam sem qualquer ruído na comunicação – o locutor fala, usando modelos prontos e estanques, o receptor entende inalteradamente a mensagem e o processo da comunicação se desenvolve perfeitamente. Chiavegatto (2009) critica essa visão de língua ao afirmar que

A gramática não pode ser mais vista como um conjunto de regras que opera sobre categorias de palavras ou de sentenças, mas sim um conjunto de

princípios gerais e processuais, que opera sobre bases de conhecimentos. A língua é então um instrumento que empregamos para expressar pensamentos e interagir em sociedade. (p. 81)

O pressuposto de que a língua é um conjunto finito regras estáveis ou imutáveis levou a outro engano a respeito da construção de significados: ao que considera que a soma dos significados individuais dos elementos da língua levam ao entendimento do todo, o que implica, por exemplo, que a soma dos significados endógenos das palavras é equivalente ao significado do texto. Essa realidade é frequentemente constatada nas aulas de língua, nos momentos de leitura, visto que muitos alunos tendem a não avançar na leitura de determinado texto, caso ele se depare com um termo ou expressão nova, sendo que o sentido desse termo novo pode muitas vezes, ser inferido através de outras pistas do texto ou nem fazer tanta falta para o significado global dele. Em vez de o aluno ser motivado por uma curiosidade que o leve a vasculhar o texto ainda mais atentamente, o que se percebe é que a lacuna do desconhecimento do significado de uma palavra pode travar a leitura. Apesar de muitos linguistas postularem o contrário disso, essa crença ainda é muito comum e o que a instituição escolar já fez não foi o suficiente para resolver este problema. É referindo-se à mesma natureza do problema aqui abordado que os PCNs propõem um trabalho para aprimoramento da capacidade leitora dos alunos que contemple o seguinte:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (p. 41)

Considerando o disposto acima e a partir da verificação da dificuldade enfrentada pelos alunos em perceber que o significado das palavras ou expressões vai muito além do significado descrito no dicionário, já que a construção do seu sentido depende do contexto em que ela está inserida, esta pesquisa dedicou-se a investigar os processos cognitivos necessários

para a leitura de termos polissêmicos e propor uma mediação pedagógica para alunos do oitavo ano do ensino fundamental em que se propicie ao aluno perceber que a palavra afeta o sentido do texto, assim como o texto afeta o sentido da palavra.

A fim de atingir esse objetivo mais geral, os objetivos específicos foram i. confirmar através de uma atividade diagnóstica a limitação do aluno em perceber o efeito polissêmico de palavras, expressões ou demais elementos textuais; ii. verificar, através de análise dessa atividade diagnóstica, as possíveis causas do problema; iii. visando o aprimoramento da capacidade leitora do aluno, desenvolver uma mediação didática com aulas expositivas e conjuntos de atividades de leitura e de interpretação de textos que conduzam o aluno à percepção de que muitas vezes o sentido não está na sua superfície e sim em um plano bem mais profundo do texto; iv. Analisar os resultados da aplicação dessa mediação didática e expor esses resultados neste trabalho.

Para tanto, privilegiaram-se três gêneros textuais os quais frequentemente utilizam a polissemia de termos para gerar humor, a saber, a piada, a charge e a crônica humorística. Tais gêneros foram usados como recurso para acelerar ou ainda para aprimorar o processo de ensino / aprendizagem, visto que são mais acessíveis e de ampla circulação. A partir deles, então, será possível adotar procedimento análogo com outros variados gêneros.

A piada, a charge e a crônica humorística são gêneros que quebram a seriedade da vida, mesmo quando tratam de assuntos desagradáveis, de problemas sociais graves, de temas sobre os quais normalmente não proporcionam qualquer prazer em falar. Além disso, os gêneros textuais selecionados nesta pesquisa são frequentemente trabalhados na escola e costumam despertar interesse por parte dos alunos, talvez pela leveza, ou pela sensação de entretenimento que proporcionam em um ambiente em que tudo lembra deveres. Esses textos ainda têm uma função que vai além de desenvolver capacidades linguísticas, visto que é comum tratar de temas diversos para despertar uma visão mais crítica e reflexiva da realidade que cerca o leitor.

O significado humorístico, por si, depende de um aparato linguístico-cognitivo bastante refinado para sua realização. É um processo delicado, complexo, embora comum e recorrente no uso cotidiano de uso da linguagem. Por isso mesmo, reconhece-se a importância de se tratar sistematicamente esse tema na escola de forma a tornar o aluno um falante usuário da língua mais eficiente. Apesar de toda riqueza que o humor apresenta, ele não é adequadamente explorado na escola, talvez porque ela ainda busque estabelecer uma ordem rígida e absoluta.

Considerando que as habilidades a serem desenvolvidas com a intervenção pedagógica proposta nesta pesquisa dialogam com algumas propostas no currículo mínimo do oitavo ano do ensino fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) como, por exemplo, “identificar o tema, as ideias centrais e secundárias, e as informações implícitas do texto” e “identificar os mecanismos de construção ideológica e de sentido nos textos (o uso da linguagem figurada como exagero, ironia ou sarcasmo)”, optou-se por aplicar esta pesquisa em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro.

O presente trabalho está dividido em cinco partes. No primeiro capítulo, serão discutidos os pressupostos teóricos que dão suporte ao trabalho e que nortearam as análises realizadas no escopo da pesquisa. Posteriormente, parte-se para a descrição da metodologia utilizada, evidenciando o papel dos sujeitos envolvidos e a forma como se pretendeu realizar a mediação didática, incluindo suas etapas. A própria intervenção tem seu espaço no tópico seguinte, no qual apresentam as tarefas e hipóteses para atingimento dos objetivos e a análise. Em seguida, apresenta-se a análise dos resultados obtidos na aplicação da intervenção didática e, por fim, as considerações finais da pesquisa.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

As visões a respeito da língua em muito se diferem: encontramos de modelos mais tradicionais, os quais por muito tempo foram os mais aceitos e praticados inclusive na escola, que consideram a língua como conjunto de regras finitas e prescritas ao longo da história a visões mais vanguardistas e liberais para as quais tudo vale. Com tamanha variedade de teorias relacionadas à língua, é conveniente esclarecer, neste capítulo, o conceito de língua ao qual este trabalho se filia e, por consequência desse, os conceitos de texto e de gênero serão descritos aqui, visto que eles representam a materialidade da língua.

Após essa conceituação, também serão abordadas teorias linguísticas a respeito da construção do efeito humorístico e, aliadas a elas, serão apresentadas teorias da linguística cognitiva as quais têm trazido à tona e ajudado a compreender fenômenos antes delas obscuros. Posteriormente, será apresentada a distinção dos conceitos específicos dos gêneros sobre os quais esta pesquisa se debruça, a saber, a piada, a charge e a crônica humorística.

### **2.1. Língua, Texto e Gênero: Conceituações Relevantes Para Esta Pesquisa**

Historicamente, os estudos sobre a língua basearam-se em regras preestabelecidas nos manuais normativos e excluíram os fatos, a realidade da linguagem, destituíram-na do seu usuário. Essa visão trouxe consequências, as quais ainda são sentidas na escola. Essas consequências incluem desde preconceito linguístico até problemas relacionados à leitura, considerando que, na concepção da língua como conjunto de regras estáveis, o simples conhecimento delas, garantiria pleno entendimento do texto, o que não acontece na realidade.

Bakhtin critica a concepção de língua como sistema de regras. Para ele, todas as esferas da atividade humana, em suas variadas formas, são materializadas através da língua em formas de enunciados relativamente estáveis, denominadas gêneros textuais. De acordo com Bakhtin (1997b, p. 124), a língua é uma entidade viva que evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas estruturais da língua. A língua é apresentada por Bakhtin não como objeto abstrato, mas como atividade

social, fundada nas necessidades de comunicação, então, a natureza da língua seria essencialmente dialógica.

Outro conceito relevante de Bakhtin é relacionado ao *enunciado* ou à *enunciação*, segundo o qual todo enunciado tem caráter fundamentalmente dialógico, sendo assim, os enunciados geram efeitos de sentido que só podem ser analisados no contexto de enunciação. De acordo com Brandão (1995), Bakhtin privilegia a enunciação, visto que representa a realidade da linguagem:

A matéria linguística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não-verbal, que corresponde ao contexto da comunicação. (p.09)

Esse conceito emerge não só uma visão de linguagem como interação social, como também traz à tona a parte não-verbal que desempenha papel fundamental na construção do significado. A ideia de Bakhtin é integrar o ato da enunciação individual num contexto mais amplo, a fim de desvendar relações essenciais entre o linguístico e o social.

Trabalhos revisitam as estreitas relações entre a cultura dos povos e as construções significativas de suas línguas surgiram com estudos como os de Goffman (1967), Hymes (1974) e Gumperz (1982) entre outros. Gumperz trata do papel do contexto pragmático, Hymes considera as relações entre línguas e culturas e Goffman propõe os *frames* de interação. Juntos, esses autores constituem fundamentação consistente para o surgimento da linguística cognitiva, partindo da ideia de que as estruturas linguísticas não são rígidas, mas maleáveis, que se amoldam continuamente às necessidades localizadas de expressão e comunicação.

Seguindo os conceitos da linguística cognitiva, Chiavegatto (2009) considera que o significado dos enunciados é i. conformado pelas formas linguísticas; ii. uma construção mental que representa a interligação entre conhecimento e linguagem; e iii. validado no contexto comunicativo. Assim sendo, a linguística cognitiva estabelece que a língua não pode ser vista como um conjunto de regras que opera sobre categorias de palavras ou de sentenças, mas como conjunto de princípios gerais e processuais, que opera sobre as bases de conhecimentos. A língua é, portanto, um instrumento empregado para expressar pensamentos e interagir em sociedade.

Em decorrência do conceito de língua a que este trabalho se filia, o texto aqui é visto como lugar da produção de sentidos, razão pela qual ele seleciona os gêneros relacionados à compreensão dos alunos. Ele não é meramente um conjunto de palavras e frases encadeadas

por um sistema funcional, mas sim uma entidade que dialoga com a realidade e o seu sentido é construído em virtude do tempo, do lugar e das pessoas envolvidas.

Silva (2004) afirma que

Se a linguagem serve para categorizar o mundo, então o significado linguístico não pode ser dissociado do conhecimento do mundo e, por isso mesmo, não se pode postular a existência de um nível estrutural ou sistêmico de significação distinto do nível em que o conhecimento do mundo está associado às formas linguísticas. (p.3)

Logo, o texto não tem representação de sentido, desconsiderando-se o contexto de sua produção. O processo de leitura, só de dará de forma adequada em se abrangendo os aspectos discursivos, os contextos de produção e de interlocução, os aspectos interacionais, sociocognitivos e históricos da linguagem e do processo comunicativo.

Para Marchuschi (2008), a distinção entre texto e discurso tem se tornado cada vez mais complexa, uma vez que têm sido considerados, em certos casos, como intercambiáveis. Segundo afirma o autor:

A tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. Texto e discurso não distinguem fala e escrita como querem alguns nem distinguem de maneira dicotômica duas abordagens. São muito mais duas maneiras complementares de enfocar a produção linguística em funcionamento. (Marchuschi, 2008, p. 58)

Depreende-se dessa conceituação que o discurso está para a divisão operacional e prática da linguagem, ele une a linguagem como sistema ao processo de significação situada; relaciona o sentido do elemento textual isoladamente ao sentido que ele assume na situação em que é colocado, sendo que esse sentido pode se afastar muito do significado prototípico. Em outras palavras, discurso representa não só o que o texto diz como também o que ele quer dizer. Considerar o discurso torna os estudos sobre a linguagem realmente relevante, visto que afeta efetivamente a vida prática e contribui para o aprimoramento do aparato linguístico do falante usuário da língua, além de conferi-lo habilidades interacionais, cognitivas, pragmáticas, de estratégia, de análise crítica que lhe atribuirão mais reconhecimento por parte da sociedade.

Passando agora ao conceito de gênero textual, de acordo com Bakhtin (1997b, p. 279),

“Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.”

Gênero textual é aqui entendido como entidade de natureza sociocultural que materializa a língua nas mais diversas situações comunicativas. É um campo de estudo que tem recebido uma maior atenção nos últimos anos, devido à percepção de sua relevância para o ensino de língua portuguesa e funcionalidade na vida cotidiana.

Coutinho (2004, p. 35 – 37) afirma que o gênero opera como uma ponte entre o discurso como atividade mais global e o texto como peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição verificável. Para ela, gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem e sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e onde circula.

Os gêneros portam-se como um elo entre a língua e a vida. São de uma heterogeneidade imensa, variam do simples diálogo informal a teses de doutorado, por exemplo. De acordo com Marcuschi (2008) não há comunicação que não seja feita através de algum gênero. O autor sugere esse ponto de vista abrangente baseado no fato de que os Gêneros Textuais são entidades sócio-discursivas imprescindíveis a qualquer situação comunicativa, seja ela escrita ou verbal. Nesse sentido, Bakhtin (2000) afirma que os gêneros estão no dia a dia dos sujeitos falantes, os quais possuem um infundável repertório de gêneros, muitas vezes usados de forma inconsciente. Assim, até nas conversas mais informais, o discurso é moldado pelo gênero.

Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. (MARCUSCHI, 2005, p.22)

É por tamanha importância, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem que o ensino de língua portuguesa esteja embasado nos gêneros textuais:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p.23, 24)

Embora a noção de gênero não seja algo tão novo, visto que as ideias de Bakhtin surgiram na primeira metade do século XX (embora o ocidente só as tenha conhecido a partir de 1980), em termos históricos da educação, pode-se dizer que ele engatinha, visto que, no Brasil, os gêneros só passaram a receber maior atenção por parte da instituição escolar após a proposição dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) em 1998. Desde então, a escola segue em processo de adequação a um novo modelo de ensino, que busca se libertar dos modelos tradicionais, baseados na memorização de nomenclaturas e na classificação de elementos textuais criados em laboratório que não condiziam com a realidade linguística dos alunos.

No primeiro ponto do primeiro capítulo de Marchuschi (2008), intitulado *Quando se ensina língua, o que se ensina?*, o autor afirma que

...o ensino, seja lá do que for, é sempre o ensino de uma visão do objeto e de uma relação com ele. Isto vale para o nosso objeto: a língua; e mais ainda para os fenômenos aos quais nos dedicamos aqui: o texto, os gêneros e a compreensão. (p. 50)

Quando ensinamos algo, de acordo com Marchuschi (2008), agimos motivados por algum interesse, uma intenção central e isso definirá tanto o objeto de estudo quanto a perspectiva de ensino. Como as visões de linguagem variam em uma enorme gama de opiniões sobre o ensino de língua que, em alguns pontos, convergem, mas em tantos outros divergem, os caminhos para ensino de língua portuguesa ainda não estão bem traçados ou bem definidos, até porque nenhuma das teorias a respeito poderá conter a grande verdade em um assunto tão subjetivo e complexo.

Embora saibamos que não há uma receita pronta que conduza fatidicamente ao sucesso no ensino de língua portuguesa, é consenso dizer que ele não deve se basear nas normas gramaticais, visto que elas não são tão rígidas, elas sofrem variações principalmente motivadas pelo gênero que, por sua vez, também é influenciado pelo uso, pela interação e pelo contexto comunicativo. Esse consenso levou às mudanças que enfrentamos hoje, mudanças estas que direcionam a prática docente a enfatizar os mais diversos gêneros, buscando tornar o aluno um falante mais preparado para o uso, inclusive na elaboração de discursos e também para uma análise mais crítica dos discursos alheios.

Entre os gêneros que passaram a receber mais atenção por parte de estudiosos, professores e autores de livros didáticos estão os que veiculam o humor. É recorrente encontrarmos piadas, charges e crônicas de humor em livros didáticos, certamente, além de

outras prerrogativas desses gêneros, devido à pela riqueza de significado que estes veiculam. A crescente onda de avaliações externas a que a escola tem se submetido, as quais exploram fortemente os textos humorísticos como a piadas, charges e crônicas (a respeito dos quais trata o tópico 2.4 deste trabalho), por sua demanda, tem influenciado e incentivado a análise de tais textos nas pesquisas atuais e no cotidiano escolar.

## 2.2. Fundamentos Teóricos Relacionados ao Humor

Romão (2008) diz que analisar um corpus de textos humorístico, pode para alguns assemelhar-se ao ato de dissecar o cadáver de alguém que era atraente em vida. Isso porque, à primeira vista, um estudo sobre humor pode pressupor hipoteticamente que seu objetivo seja de explicar a piada, o que costuma gerar efeito contrário ao esperado. O texto humorístico, mesmo no processo de análise, não deixa de proporcionar prazer. É gratificante verificar suas estratégias criativas, e examinar os subterfúgios cognitivos empregados para atrair e seduzir o leitor pelo riso e pelo raciocínio ao qual leva, ainda que atrás de sua sedução, possa haver pesada parcela de crítica ideológica ou de sarcasmo negro. Isso é também o que Freud (2007) afirma, ao dizer que

O humor nos permite alcançar o prazer apesar dos dolorosos sentimentos que deveriam perturbá-lo; ele ultrapassa a evolução destes sentimentos, ele chega a colocar-se no lugar deles. Eis suas condições: uma situação em que, pela força de nossos hábitos, somos tentados a ativar um doloroso sentimento, enquanto que, por outro lado, algum motivo nos determina reprimir este sentimento *in statu nascendi*. Nestes casos, a pessoa ferida, a pessoa que sofre, etc., poderia assim experimentar o prazer humorístico, enquanto que o terceiro, desinteressado, riria em virtude do prazer cômico (FREUD, 2007, p. 200).

Considera-se que o humor está estreitamente ligado à criatividade, razão pela qual Koestler (1964) situa a elaboração do humor no mesmo plano da criação artística e da descoberta na Ciência. Guilford (1982, p. 19), define “criatividade” como a capacidade de *"encontrar respostas inusitadas, às quais se chega por associações muito longínquas"*. Atribui-se a esse mesmo autor a teoria centrada na distinção entre *"pensamento convergente"* e *"pensamento divergente"*. Pensamento convergente refere-se a uma solução mais específica adequada à situação, sem fugir da racionalidade, ao passo que pensamento divergente corresponde a propor múltiplas soluções, inclusive as que não parecem racionais, mas que, no

contexto proposto, funcionam perfeitamente. Sobre o pensamento divergente, Guilford (1982, p. 19) explica que “*avança-se para muitos lados. Tão logo seja necessário, ele muda de direção e leva com isso a uma pluralidade de respostas que podem ser, todas elas, corretas e adequadas*”. Embora os conceitos de Guilford (1982) sejam voltados para a psicologia, são verdadeiramente úteis para a linguística, sobretudo numa abordagem cognitivista, tendo em vista que a linguagem e o pensamento são fatores indissociáveis. A linguagem se processa mentalmente, assim como o pensamento é organizado e toma forma através da linguagem e não há pensamento que conduza sem que se perpassa por uma determinada língua.

A definição para o humor que se aproxima desta pesquisa é a que encontramos em Travaglia (1990, p. 67), visto que abrange seus aspectos sociocognitivos e socioculturais:

O humor refere-se, primeiro a uma experiência cognitiva, muitas vezes inconsciente, envolvendo redefinição interna da realidade sociocultural e resultando em um estado mental de prazer; segundo, aos fatores socioculturais externos que disparam esta experiência cognitiva; terceiro, ao prazer derivado da experiência cognitiva ‘humor’; quarto, às manifestações externas dessa experiência cognitiva e desse prazer resultante dela, expressas através do sorriso e do riso de satisfação.

É necessário frisar que, apesar do comum entendimento de que texto humorístico é aquele que faz rir (tanto que todo professor de língua portuguesa certamente já ouviu algum aluno dizer que determinado texto não é humorístico, porque ele não achou graça) o objetivo primeiro do humor, nem sempre é esse. Humor é geralmente uma forma saudável de lidar com a própria desgraça ou com a alheia, além de ser uma ferramenta frequentemente usada para denunciar, para protestar, para reagir a graves problemas sociais. Abordando essas características engajadas, Travaglia (1990, p.68) afirma que “[...] o humor permite a crítica onde ela seria impossível de outro modo”. Nepomuceno (2005), citando Bergson (1987), afirma que o referido autor, no século XX, já apontava, os processos de fabricação do riso, sob a perspectiva filosófico-psicológica do comportamento humano. De acordo com ela, o autor, identifica o humor como uma espécie de descompasso com o mundo real.

Rimos daquilo que soa desafinado, fora da simetria da vida social. Rimos das coisas que provocam um certo estranhamento, das coisas que subvertem a ordem social, tais como: disfarce, defeitos físicos, rigidez de caráter, mecanização artificial, vícios, e do efeito rígido das palavras, do efeito mecânico que a linguagem pode criar. O autor aborda o cômico, analisando-o em relação às formas e aos movimentos, o cômico produzido pela situação e pelas palavras. (Nepomuceno, 2005, p. 38)

Apesar disso, é consenso dizer que, por mais sério que seja o tema de um texto de gênero humorístico, ele permite que o tratamento dado a este tema o torne risível, por certas especificidades não comuns a outros gêneros. Essas especificidades (como a irreverência da sua abordagem, ou a maneira jocosa de tratá-lo) lhe permitem dizer coisas que a outros gêneros não é permitido. Ler, então, um texto humorístico conduz o leitor a aceitar novas regras ou até a rir de opiniões avessas às suas próprias pelo menos no momento em que transcorre essa leitura.

Esse trabalho se embasa em teorias a respeito do processamento do humor, ou mais ainda, que abordam as estratégias linguísticas das quais lançamos mão para a construção do efeito humorístico e para o irrompimento do riso, tendo em vista que, segundo Travaglia (1990, p. 66):

O humor está indissolivelmente ligado ao riso e é apenas o riso que diferencia o humor de outras formas de análise crítica do homem e da vida, de outras formas de rebelião contra o estabelecido, o controle social e o impedimento de prazeres e o consequente desequilíbrio e reestruturação do mundo sociocultural; de outras formas da verdade e da criatividade.

Embora Travaglia (1990) considere que o humor está indissolivelmente ligado ao riso, essa ligação é por vezes quebrada, tendo em vista que o riso depende da personalidade do leitor. O texto pode ser humorístico mesmo tratando de mazelas sociais, de temas velados sérios, trágicos ou desagradáveis. O humor está ligado a uma representação compartilhada de conhecimentos que leva ao entendimento de um texto com essa finalidade e, independente da aceitação ou não do texto como engraçado, o humor está ali.

De acordo com Gil (1995, p. 111), “o humor se dá quando se quebram regras preestabelecidas, quando se transgridem as normas linguísticas e/ou sociais”. A respeito disso, Romão (2001, p. 33) trata da teoria da *incongruência* e afirma que:

A incongruência no cômico tem relação direta com a quebra das regras do código social de determinado povo; por esta razão, há piadas que só são compreensíveis para o povo que (re)conhece essas regras. [...] No texto cômico há um tipo de incongruência, que leva a alguma forma de ruptura do sentido do texto, o que se explica pelo fato de o sentido do texto fazer parte de regras que constituem o senso comum, próprio da comunidade linguística de que o locutor faz parte.

Atribui-se a Kant (1791) o conceito de incongruência aplicada ao riso. Nessa perspectiva teórica, o humor é visto como o resultado de uma experiência cognitiva, em que, na expectativa de um determinado evento, o leitor defronta-se com uma ideia incongruente em relação a essa expectativa. Neste trabalho, o fundamento estará na visão da incongruência de Romão (2008) para quem:

O riso é provocado justamente pela ruptura do convencional, do previsível, ou, em outras palavras, pelo reconhecimento da quebra da regra (de convívio social) que se associa à incongruência intencionalmente estruturada no texto pelo autor. (p. 17)

Segundo afirma Cursino (2008), o riso é uma resposta a uma experiência cognitiva provocada por textos cuja estrutura é elaborada de acordo com um conjunto de fatores que atuam em nível da cognição humana e fazem com que essa incongruência seja um fenômeno provocador do riso. O humor é, então, um processo cognitivo refinado e levar o aluno a perceber esse processo o tornará um leitor mais capacitado a esquadrihar o texto e os significados por ele gerados.

Aliado à incongruência, esta pesquisa aplica o conceito da *bissociação*, de Arthur Koestler (1964), que propõe a abordagem do ato de criação e afirma que toda atividade criativa segue um padrão básico comum, um mesmo tipo de progressão intelectual, segundo esse autor, “o ato criativo de pensar em dois planos”, em oposição a outras formas de pensamento que ocorrem de forma linear. O pensamento linear equivale a um pensamento coerente, que se processa em conformidade com regras preestabelecidas. Para explicar a *bissociação*, o autor recorre à apresentação da seguinte piada:

Chamfort conta que um marquês da corte de Luís XIV, ao entrar na saleta de descanso de sua mulher e encontrá-la nos braços de um bispo, dirigiu-se calmamente para a janela e pôs-se a benzer a multidão.  
— O que você está fazendo? gritou a mulher amedrontada.  
— Monsenhor preenche minhas funções, respondeu o marquês, eu preencho as dele (KOESTLER, 1964, p. 20).

O autor explica que a piada acima apresenta uma tensão crescente, mas a curva ascendente é inesperadamente interrompida pela atitude do marquês, o qual frustra a expectativa dramática criada no texto. De acordo com o autor, essa frustração é como um furo por onde a tensão escapa, conduzindo o leitor ao riso. Os contextos de associação que o autor considera são o da moral sexual *versus* a divisão de trabalho. Esses dois contextos de

associação (primeiramente dissociados entre si) chocam-se (o que representa a teoria da incongruência) e passam a constituir um terceiro campo de associação em que dialogam em conjunto. Koestler observa que o comportamento do marquês é inesperado, mas ainda ressalva que isso não é suficiente para produzir um efeito cômico. O mais crucial, no comportamento do marquês, é que ele é, além de inesperado, perfeitamente lógico, ainda que a lógica ali não seja habitualmente aplicada a este tipo de situação.

Para esta pesquisa, a teoria da bissociação é o mais relevante, considerando que essa teoria dialoga intimamente com a teoria dos espaços mentais de Fauconnier (1994) a ser tratada a diante.

Uma piada, por exemplo, que toma como ferramenta principal a polissemia de um termo geralmente explora um dos significados em um plano em que ele é comum e corriqueiro e, num movimento inesperado e até brusco, transporta o leitor a um outro plano significativo em que as associações cognitivas levam a uma correspondência entre esses significados que conduzem ao efeito de humor.

### **2.3. O Aporte Teórico da Linguística Cognitiva**

Além do aporte teórico relacionado ao humor, conforme já dito, o referencial teórico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa também se baseia nas teorias da Linguística Cognitiva. Os estudos que relacionam a linguagem à cognição têm ganhado espaço nos últimos trinta anos, sobretudo devido ao fato de aliarem-se aspectos cognitivos à forma assumida pela linguagem. A esse respeito, Silva (2004) afirma que

(...) a linguagem é parte integrante da cognição (e não um módulo separado) e se fundamenta em processos cognitivos, sócio-interacionais e culturais e deve ser estudada no seu uso e no contexto da conceptualização, do processamento mental, da interação e da experiência social e cultural. (p.2)

Assim sendo, a linguística cognitiva mostra-se uma teoria contribuidora para estudos teóricos e aplicados da linguagem, uma vez que abrange aspectos de aquisição, sentido, pragmática dentre outras questões fundamentais da linguagem para o processo mais vivo dela, a comunicação.

De acordo com Geeraerts (2006, p. 2) a linguística cognitiva não constitui um corpo teórico unificado e claramente delimitado. A esse respeito, o autor afirma que o arcabouço cognitivista é o resultado de um conjunto de posições teóricas mais ou menos afins. De acordo com Almeida et alii. (2009, p. 16), o traço que irmana as ilhas desse arquipélago é justamente a “*hipótese da motivação conceptual da gramática, segundo a qual fenômenos léxico-gramaticais devem ser explicados a partir de mecanismos cognitivos mais gerais*”. De acordo com os autores, para a linguística cognitiva, a estrutura léxico-gramatical das línguas naturais em alguma medida reflete a estrutura do pensamento. Esse pressuposto traz consigo dois corolários, os quais são os seguintes: i. a representação do conhecimento de mundo não será fundamentalmente diferente da representação semântica e ii. processos que operam em outros sistemas cognitivos (que não linguísticos) deverão influenciar o funcionamento da gramática. Daí entender-se a formação gramática das línguas naturais a partir da hipótese da corporificação, como o reflexo da experiência do corpo no mundo real.

A linguística cognitiva rompe com uma tradição de descrição do significado como primordialmente literal e excepcionalmente figurado (este sendo considerado pela tradição como pertencente aos gêneros literários) e do significado linguístico como isolável e suficiente em relação ao significado enciclopédico. A linguística cognitiva não só defende a não-isolabilidade entre significado literal e figurado (assim como entre significado linguístico e enciclopédico) como ainda a supremacia do figurado (assim como o predomínio do significado enciclopédico em relação ao linguístico).

A distinção entre semântica e pragmática (ou entre conhecimento linguístico e extralinguístico) é altamente artificial, e a única concepção viável da semântica é uma que evite falsas dicotomias como essas e consequentemente seja de natureza enciclopédica. (LANGACKER, 1987, p. 154)

Em especial, este trabalho se alia à linguística cognitiva graças aos conceitos sobre Semântica de Frames de Fillmore (1982), Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) desenvolvido por George Lakoff (1987), categorização e protótipos, desenvolvidos por Rosch (1975) e de Espaços Mentais e Mesclagem Conceptual de Fauconnier (1997) os quais serão abordados nos tópicos a seguir.

### 2.3.1. Espaços mentais, frames, MCIs e prototipia

. A Teoria dos Espaços Mentais de Fauconnier (1994) constitui um modelo de estudo rico sobre as conexões entre domínios cognitivos nas línguas naturais, segundo a qual como “bolhas de sabão”, espaços mentais são instaurados na pré-organização dos enunciados. Neles processamos as relações entre as informações importadas dos domínios de conhecimentos ativados.

Os espaços mentais são criados à medida que o discurso progride. Ligados entre si, “andam como o discurso anda”, introduzidos por elementos gramaticais ou situacionais denominados *introdutores de espaços mentais*. A partir de um espaço-base, situado em primeira instância na situação comunicativa, somos guiados por introdutores a abriremos novos espaços de referenciação. Em cada novo espaço criado, os elementos que o compõem devem ser interpretados, sendo possível guiar o discurso para outro tempo, espaço, ou situação.

Assim, a construção de sentido ocorre na medida em que o discurso é desenvolvido, envolvendo diferentes conexões cognitivas entre domínios chamados de espaços mentais.

Os espaços mentais incluem o conhecimento cognitivo e conceptual que o ser humano adquire a partir de experiências socioculturais ao longo da vida. A estrutura de um espaço mental busca informações de *frames*. Sendo assim, os elementos desses espaços se encaixam em modelos cognitivos idealizados (MCIs) que são importados do conhecimento enciclopédico num ato comunicativo.

Os frames são, na definição de Fillmore (1982, p. 111), um “sistema de conceitos relacionados de uma maneira tal que, para entender qualquer um deles, é preciso entender toda a estrutura em que ele se insere”. Almeida et alii. (2006), para explicar o conceito de frame, recorre ao clássico exemplo da palavra “solteiro” e afirma que uma tentativa, oposta à linguística cognitiva, de definir essa palavra apenas por meio de supostos componentes culturais provavelmente nos levaria a algo como “*um homem adulto não casado*”. Mas essa definição não parece muito adequada a indivíduos como o Papa, ou o Tarzan ou ainda a um homem gay que mantém uma relação estável, embora se trate de homens adultos não casados. A definição é verdadeira – mas apenas em relação a um determinado conjunto de aceções prévias e expectativas, visto que se espera que, a partir de determinada idade, homens adultos estejam casados. O que Fillmore (1982) chama de frame são justamente esses conhecimentos ou expectativas em relação ao qual o sentido de uma palavra será atrelado.

O conceito de MCI desenvolvido por George Lakoff (1987) dialoga com a noção de frame, já que MCIs são representações cognitivas estereotipadas motivadas por padrões culturais. Voltando ao exemplo da palavra solteiro, pode-se dizer que o conjunto de expectativas culturais que compõem o cenário para o uso adequado da palavra, tais como a ideia de casamento heterossexual monogâmico e de uma idade apropriada para casar, representa uma versão estereotipada da realidade, contida no nosso MCI de casamento, conforme afirma Almeida et alii (2006).

Portanto representações cognitivas de base cultural (MCIs) definem o leque de pressupostos (frames) a partir das quais as palavras são interpretadas.

O fato de os modelos cognitivos serem culturalmente construídos geralmente cria representações bastante restritas, simplificadas em relação à realidade (há casamentos poligâmicos, homoafetivos e pessoas que se casam mais tarde). Esse fato assume importância nesta pesquisa porque dialoga com o conceito de categorias prototípicas e radiais elaborado por Eleanor Rosch.

Os estudos de Rosch (1975) abriram a possibilidade de perceber que a língua não é formada por categorias tradicionais (aristotélicas) em que os membros apresentam todos os traços da categoria, e sim por *categorias prototípicas*, em que há um membro com características básicas, que comporta todas as características da categoria, e membros periféricos, que não mantêm alguns dos traços da categoria, portanto afastando-se em maior ou menor escala do membro prototípico.

Ao assumirmos que a linguagem é parte da cognição, o conceito de categorias prototípicas permite tratarmos uma série de operações e eventos como parte de outros, mais genéricos e amplos, ou seja, a possibilidade de que processos cognitivos e construções linguísticas façam parte de categorias prototípicas é fundamental para a análise de uma série de fenômenos em linguística cognitiva, podendo explicar, entre tantos outros fenômenos, a polissemia, alvo deste projeto de pesquisa. Existe uma essência de significado na palavra, mas o seu uso cotidiano transforma esse significado às vezes o levando a distanciar-se em muito do seu significado original.

### **2.3.2. O processo da mesclagem conceptual**

Conforme já mencionado, os espaços mentais são estruturas ligadas que interagem à medida que o processo comunicativo se desenrola. A Mesclagem Conceptual também

conhecida como Blending é a operação mental em que essa interação entre espaços mentais se dá com o objetivo de construir novos significados. A mesclagem conceptual é definida por Fauconnier e Turner (2002) como um ponto crucial do processo cognitivo que envolve desde as formas de pensamento mais simples até as mais complexas.

A Mesclagem representa uma das etapas mais essenciais e refinadas desenvolvidas pelo ser humano durante o intrincado processo criativo e inovador para a construção e compreensão dos significados.

Para Fauconnier e Turner (2002, p.143) a mesclagem conceptual é a incorporação de estruturas parciais dos espaços mentais anteriores (memórias prévias) mediante a apresentação de um espaço emergente específico, que é o espaço mescla, em outras palavras, diferentes domínios projetam elementos que mantêm relações entre si em direção a um novo domínio, que consiste no espaço mescla, onde novos significados são gerados. Para ilustrar o processo de mesclagem, utiliza-se o clássico esquema abaixo em que os espaços mentais são representados com círculos e seus elementos com pontos dentro desses círculos. As projeções inter-domínios são representadas por linhas e as estruturas de MCI e frames são representados tanto por retângulos fora dos círculos, como por ícones dentro das circunferências, podendo, ainda, ser facultados nas representações diagramáticas. (FAUCCONNIER, & TURNER, 2002):

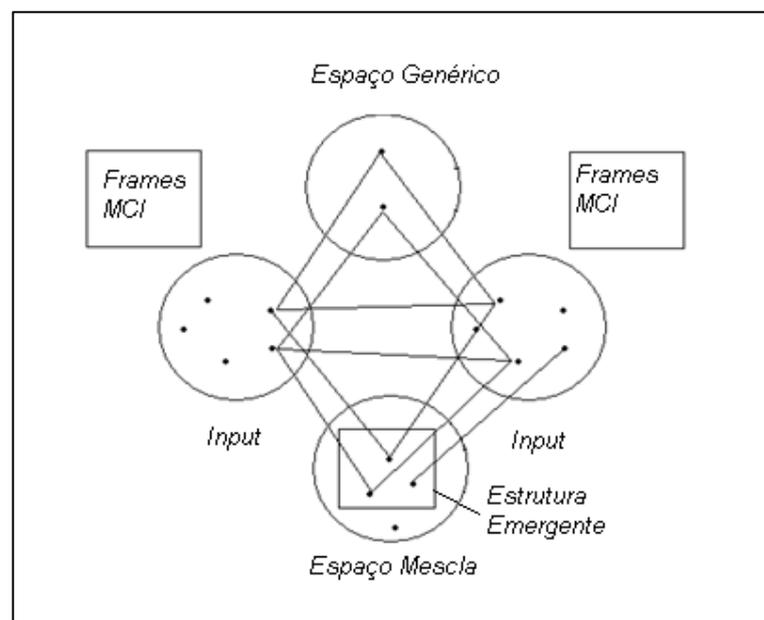


Figura 1 - Processo de Mesclagem Conceptual

De forma mais prática, o processo de mesclagem pode ser mais facilmente verificado em se analisando uma charge como a seguinte:



A charge acima pode ser representada da seguinte forma, de acordo com o esquema proposto por FAUCONNIER & TURNER (2002):

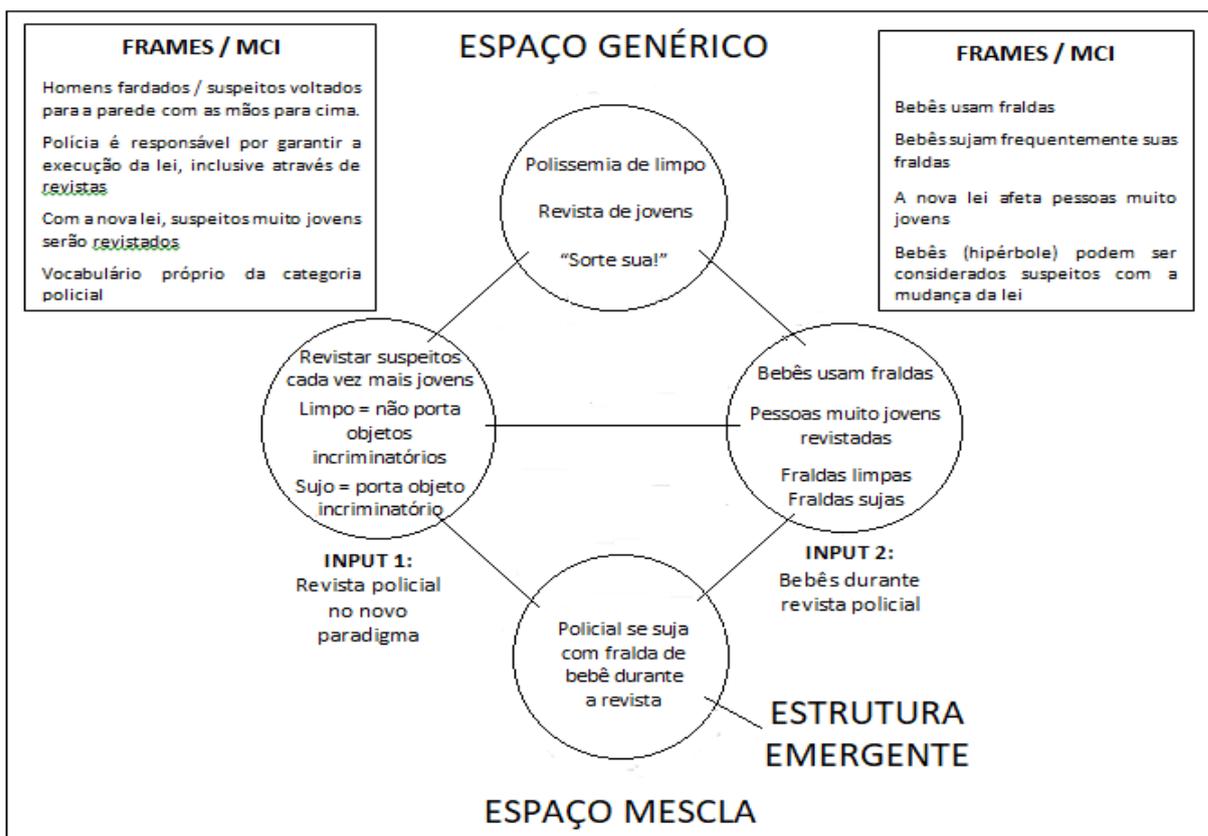


Figura 2 – Aplicação do esquema de processo de mesclagem conceitual

A charge leva o conceptualizador a acionar um frame de uma revista policial, na hipótese da promulgação da lei de redução da maioria penal, através de elementos como

os homens fardados, os suspeitos voltados para a parede, sendo esses suspeitos bebês (representação hiperbólica de pessoas muito jovens atingidas pela nova lei), e a fala do primeiro policial. Esses elementos compõem um espaço mental, o input 1. Ao ler o texto “Sorte sua!”, um novo espaço, input 2, surge estruturado pelo MCI ligado ao conhecimento sobre bebês (usam fraldas, frequentemente as sujam etc.). As informações dos inputs 1 e 2 apresentam correspondências e essas correspondências são representadas no espaço genérico. A fala do segundo policial, considerando também a fala do primeiro, é projetada no espaço mescla juntamente com a imagem da fralda e das mãos do policial sujas, gerando o efeito humorístico do texto.

#### **2.4. Piada, Charge e Crônica: a Polissemia a Serviço do Humor e da Crítica**

Raskin (1987), estudando principalmente as piadas, focaliza-as na perspectiva da teoria semântica da linguagem. Afirma que o texto é humorístico, quando há mudança do modo de comunicação confiável para o modo não-confiável, estruturado com base em marcas linguísticas. Admite que o texto humorístico comporta oposições tais como situação real e situação não real, possível/impossível, normal/anormal. Tudo marcado, pragmaticamente, na superfície textual. Isso significa que existem estratégias especificamente textuais para a deflagração do humor.

Após a Idade Média, o costume de narrar e colecionar piadas se espalhou amplamente e o ato de contá-las se tornou algo característico e indispensável na conversação entre cavalheiros (BREMNER; ROODENBURG, 2000). Hoje, é inegável o quanto elas estão disseminadas na vida do Homem nas mais diversas culturas.

Para Travaglia, as piadas são “talvez o gênero base do humor” (TRAVAGLIA, 1990, p.77). De um ponto de vista linguístico, elas constituem textos que apresentam com grande clareza um complexo conhecimento da língua (POSSENTI, 1998). O autor defende que se pudemos entendê-las, não é porque são fáceis, mas porque conseguimos dar conta de “coisas relativamente complexas.” (POSSENTI, 2010, p.103).

Ao tratar a piada como gênero textual, o autor afirma que:

Assumir que o tipo de texto que em geral classificamos como piada [...] constitui um gênero não significa dizer que é fácil classificar piadas nem que

todas as piadas obedecem exatamente ao mesmo padrão. Mas creio que se pode dizer que as piadas constituem um gênero se assumimos como guia os traços básicos com que Bakhtin o caracteriza: um texto se relaciona a uma esfera, tem uma construção composicional e um estilo. (POSSENTI, 2010, p.103)

A charge é um gênero que, teoricamente, depende de habilidades mais refinadas em relação à piada. Originalmente jornalístico, se utiliza da imagem para expressar a coletividade e o posicionamento editorial do veículo. Manifesta uma crítica carregada de ironia e que reflete situações do cotidiano. Abaixo, Silva (2004), define o gênero charge muito adequadamente,

O termo charge é francês, vem de charger, carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (uma carga de cavalaria). Este tipo de texto tem caráter temporal, pois trata do fato do dia. Dentro da terminologia do desenho de humor pode-se destacar, além da charge, o cartum (satiriza um fato específico de conhecimento público de caráter atemporal), a tira, os quadrinhos e a caricatura pessoal. A charge será alvo do estudo por trazer, em uma análise superficial, implícita a história e a presença do interdiscurso. Ela é o local escolhido pela ironia, metáfora (transferência), pelo contexto, pelo sujeito, para atuar. Por ser combativa, tem lugar de destaque em jornais, revistas e na Internet. Portanto, ampla poderá ser a leitura interpretativa por nela se constatar a presença da linguagem, da história e da ideologia (SILVA, 2004, p. 13).

Por meio da crítica e do cômico, traz ludicamente uma abordagem social realista. Ela é um instrumento capaz de instigar o leitor a uma atitude crítica e reflexiva, sendo capaz de interagir em busca de um mundo com melhores cidadãos. É um gênero de grande circulação nos meios de comunicação e que desperta forte interesse por parte da sociedade. Sua compreensão depende do conhecimento dos acontecimentos atuais e ele aborda esses acontecimentos de maneira leve, ainda que esses acontecimentos sejam lamentáveis, devido ao seu caráter humorístico.

Mouco (2007, p. 05) conceitua charge como “crítica humorística de um fato ou acontecimento específico. É a reprodução gráfica de uma notícia já conhecida do público, segundo a percepção do desenhista. Apresenta-se tanto através de imagens quanto combinando imagem e texto”. O significado da charge só é possível através da associação da imagem e do texto verbal ao seu entorno. O significado da charge está atrelado a momento, lugar e situação específicos, razão pela qual alguns consideram seu significado efêmero.

A charge representa a visão pessoal de um autor criativo e sagaz que frequentemente usa a polissemia como ferramenta principal para construção de sentido. Para o leitor, depende

de um aparato de habilidades refinadas e complexas, apesar de comum. Ao interpretar uma charge, pode-se perceber que diversas informações apresentam-se nela circunscritas, o que nos obrigará a recorrer a processos de construção de significado através de inferências e analogias diversas a que a polissemia conduz. Se não lançarmos mão desses processos, dificilmente o conteúdo da charge será apreendido.

Desenvolver melhor as habilidades para leitura de charges, portanto, é algo muito pertinente para a escola. A ideia é usar o humor da charge para despertar a curiosidade do aluno e a partir dessa leitura, aprofundar suas possibilidades de leitura de termos polissêmicos nela veiculados.

As crônicas humorísticas, por sua vez, chamam atenção dos alunos, principalmente pela forma bem humorada como o autor se posiciona diante de acontecimentos do cotidiano, é atraente para os alunos por ser um texto curto que proporciona uma leitura dinâmica e instigante, já que, como afirma Sá (1987, p. 10)

[...] a crônica também assume essa transitoriedade, dirigindo-se inicialmente a leitores apressados, que leem nos pequenos intervalos da luta diária, no transporte ou no raro momento de trégua que a televisão lhes permite.

Por este motivo, é uma leitura agradável, pois o leitor interage com os acontecimentos e por muitas vezes se identifica com as ações tomadas pelas personagens. Não obstante, é importante salientar que não significa que se trata de um gênero simples, sem nenhum requisito estrutural ou de conteúdo. Para além da leveza, a crônica apresenta a um aparato linguístico rico para se explorar, principalmente em termos de significação. Em *A vida ao rés do chão*, Antonio Candido (2007) nos confirma a importância da aprendizagem através do humor das crônicas ao afirmar que

Os professores tendem muitas vezes a inculcar nos alunos a ideia falsa de seriedade; uma noção duvidosa de que as coisas sérias são graves, pesadas, e que conseqüentemente a beleza é superficial. Na verdade, aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas. (CANDIDO, 2007, p. 96)

Aprofundando as pesquisas em torno da crônica humorística, pode-se resumidamente elencar características comuns desse gênero, tratadas com especificidade em Sá (1987): (a) narrativa curta, cheia de lirismo reflexivo e de linguagem poética; (b) publicada geralmente

em jornal ou revista, assumindo o caráter efêmero destes veículos de informação, mas podendo ser encontrada (re)publicada em coletâneas; (c) narrador-repórter, em primeira pessoa, o que provoca um texto quase biográfico, subjetivo; (d) temas do cotidiano, um registro do circunstancial, partindo, muitas vezes, de notícias de jornal; (e) diálogo com o leitor, o que permite o uso de uma variação informal da linguagem; (f) intenção de divertir, levar à fruição do texto, à catarse e à empatia; (g) presença do humor como forma de denúncia das mazelas sociais.

Na crônica, a polissemia pode ser muito mais velada e controlada que na piada e na charge, principalmente quando a polissemia aponta para um tema mais polêmico. Frequentemente é possível uma leitura aparentemente completa do texto sem que se dê conta do segundo sentido da expressão polissêmica, o que leva o leitor menos habilidoso a uma falsa sensação de dever cumprido. A construção do sentido completo do texto dependerá de que as habilidades de leitura de termos polissêmicos já estejam em um nível mais aprimorado, que desperta no leitor, em todo o decorrer da leitura, a desconfiança do primeiro sentido elaborado. Se o leitor é capaz de alcançar esse nível de leitura, os textos se tornam cada vez mais interessantes.

### 3. METODOLOGIA

A metodologia aqui adotada será a pesquisa-ação, uma vez que o professor será o pesquisador envolvido em sua própria prática de sala de aula. De acordo com Tripp (2005),

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (p.445)

Considerando isso, a pesquisa-ação pode ser entendida como um método de pesquisa muito eficaz para o campo educacional, visto que propõe o pensar sobre o seu próprio fazer pedagógico, avaliando a si mesmo e buscando melhores formas de desenvolvimento dos educandos e, conseqüentemente, o seu próprio. No ambiente escolar, o pesquisador tem geralmente uma amostragem vasta e diversificada e carente de novas perspectivas, que melhor laboratório pode haver?

Sem qualquer apelo romântico, é comum encontrar profissionais da educação engajados, que denotam verdadeiramente contribuir para o desenvolvimento pessoal, educacional e cognitivo dos seus educandos, e isso é diretamente proporcional à limitação, causada pela falta de recursos, pela desmotivação do aluno em se dedicar aos estudos, pelo descrédito vivido pela escola e por tantos outros problemas já velhos conhecidos de toda a sociedade. Profissionais insatisfeitos com essa realidade, buscam diversas formas de revertê-la por vezes com sucesso. No entanto, uma grande parcela desses profissionais relatam que, apesar de seus esforços, não conseguem perceber bons resultados nesse processo. A insatisfação é tamanha que atinge o ponto de causar muito frequentemente doenças psíquicas como a síndrome de burnout (tensão emocional e estresse crônicos provocado por condições de trabalho desgastantes). Considerando isso, a pesquisa-ação apresenta ainda outra característica benéfica que pode ser depreendida do conceito abaixo elaborado por Tripp (2005):

“pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.). (p. 447)

Uma busca de estratégias para melhorar a própria prática que envolva o conhecimento técnico acadêmico pode contribuir tanto no processo da pesquisa, quanto em lidar com os resultados, sejam eles satisfatórios ou insatisfatórios. Isso porque haverá bom suporte de teorias sim, mas também porque resultados insatisfatórios numa pesquisa que se embasa numa determinada teoria tenderão a direcionar menos culpa pessoalmente ao profissional que a executou e mais racionalidade para buscar aprimoramento ou até novo embasamento teórico.

Os ganhos também tendem a ser bem maiores quando se direciona o olhar para o aluno, visto que a padronização técnica e a fuga do empirismo tendem a melhorar a qualidade do que se ensina e de como se ensina e a qualidade do que se aprende e de como se aprende. Tripp (2005) contrapõe prática rotineira, pesquisa científica e pesquisa-ação enumerando características para cada uma delas. A quinta característica mencionada pelo autor afirma que, enquanto a pesquisa rotineira é naturalista e repetida e a pesquisa científica é experimental e ocasional, a pesquisa-ação é intervencionista e contínua, o que tende a gerar melhores frutos e frutos que permaneçam.

A pesquisa-ação desenvolvida será aplicada num campo bastante fértil. O público escolhido são alunos da turma 801, de 8º ano do Ensino Fundamental do CIEP Brizolão 053 – Dr. Nelson dos Santos Gonçalves, no município de Volta Redonda, Rio de Janeiro.

O município de Volta Redonda apresenta Índice de Desenvolvimento Humano superior ao da capital do Estado do Rio de Janeiro e o bairro onde a unidade escolar está localizada é o segundo maior da cidade, apesar disso, os alunos do ensino fundamental dessa unidade são, em sua maioria, de famílias de baixo ou baixíssimo poder aquisitivo, moradores dos morros que cercam o bairro ou de outras regiões mais periféricas onde há mais altos índices de violência e de criminalidade.

A turma envolvida na execução deste projeto é composta de vinte e sete alunos, em sua maioria, dentro da faixa etária ou com pouco atraso escolar. Os alunos são bastante motivados, embora travessos e falantes, conforme é comum para sua idade, com exceção de poucos que inclusive apresentam problemas de baixa frequência. Dos vinte e sete alunos que

participaram de todo o processo, foram obtidas dezenove autorizações para a análise mostrada no quinto capítulo deste trabalho.

Embora os gêneros trabalhados nessa pesquisa não sejam os propostos pelo currículo mínimo do oitavo ano, as avaliações diagnósticas externas da SEEDUC as quais comumente exploram as piadas, as charges e as crônicas humorísticas, visto que se baseiam em uma matriz de referência de âmbito nacional da qual destacamos os seguintes descritores que dialogam com os objetivos dessa pesquisa:

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Num primeiro momento, foi realizado um trabalho para verificação e comprovação da dificuldade enfrentada pelos discentes em reconhecer o sentido polissêmico de expressões textuais. Para tanto, abordou-se o tema da construção do significado e da polissemia e, em seguida, uma atividade de interpretação textual foi aplicada com textos dos três gêneros a serem analisados na execução deste projeto.

Em seguida, foi executada uma mediação didática baseada nas teorias em que esta pesquisa se fundamentou, envolvendo aulas expositivas e conjuntos de atividades com textos humorísticos para desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos, de forma que eles sejam levados a desconfiar do primeiro sentido construído na leitura do texto.

A mediação didática está dividida em blocos de atividades. O primeiro bloco tem como objetivo mostrar aos alunos que a mesma palavra assume sentidos diferentes de acordo com a situação de uso. Para esse fim, é proposta a leitura de um texto motivador, uma piada que explora a polissemia do verbo *levar* e, em seguida, são destacados variados exemplos de ocorrências do mesmo verbo. Além disso, analisa-se uma charge que explora o mesmo recurso. Nessa etapa é importante enfatizar que o mesmo processo ocorre comumente nas variadas situações comunicativas e que os gêneros da piada e da charge fazem uso recorrente desse recurso para a construção do efeito humorístico. Nesse mesmo bloco, ainda consta a abordagem dos conceitos do conteúdo em questão e, para concluir, propõe-se uma atividade escrita individual com leitura e interpretação de piadas e charges.

O segundo bloco é introduzido com a leitura de uma matéria da revista *Língua portuguesa* que trata da origem de algumas palavras e sua análise. A seguir, são sugeridos questionamentos para reflexão dos alunos sobre o sentido original da palavra e seu sentido

hoje. Pretende-se levá-los a perceber que alguns sentidos se distanciaram muito do original, que o dicionário não pode descrever todos os significados das palavras e que não é possível prever os caminhos que esses significados poderão seguir.

No terceiro bloco de questões, o gênero *crônica humorística* é inserido através da leitura, interpretação e análise do texto *crônica engraçada* de Luís Fernando Veríssimo em que a polissemia é explorada de forma mais explícita e posteriormente é explorada a crônica *Adolescência* do mesmo autor para exemplificar que a polissemia muitas vezes ocorre de forma mais implícita, o que costuma levar o leitor mais desatento a uma interpretação mais superficial que não alcança o sentido mais relevante do texto.

O quarto bloco de atividades apresenta como finalidade a produção de charges em que se explorem os conhecimentos adquiridos com o trabalho realizado.

O resultado das etapas do trabalho está descrito na pesquisa no capítulo de relato de aplicação.

#### **4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

A sequência didática aqui apresentada, relacionada ao uso da polissemia como ferramenta para construção do efeito humorístico será dividida em blocos que têm por objetivo marcar o avanço gradativo no processo de desenvolvimento da capacidade leitora e de produção do aluno. Para tanto, os blocos possuem níveis de dificuldade proporcionais ao tratamento e ao aprofundamento no assunto estudado, partindo de um nível mais elementar para outros mais avançados.

##### **1º Bloco**

###### **I. Leitura e análise de textos polissêmicos**

##### **Texto I**

A professora de matemática pergunta ao Joãozinho:

- Num galinheiro havia 30 galinhas. Um negro levou 10 galinhas. Quantas galinhas ficaram no galinheiro?

Joãozinho rapidamente responde:

- Ficaram 20, professora.

- Joãozinho, isso é racismo! Ficaram 40.

A realização de perguntas tem o papel de ativar conhecimentos trabalhados com os alunos. A ativação de frames é importante na construção de espaços mentais que vão ajudar na compreensão de textos em geral. Assim sendo, é importante explorar o texto oralmente, com questões como:

1. Por que Joãozinho supôs que a resposta à pergunta da professora era 20?

Espera-se, com esta questão, que os alunos relacionem o texto ao contexto e que cheguem a respostas como “porque ele achou que o homem havia roubado 10 galinhas”.

2. Que palavra no texto contribuiu para a interpretação equivocada de Joãozinho?

Espera-se que o aluno perceba que a polissemia da palavra *levou* conduziu Joãozinho à interpretação equivocada da piada. Não é exigido nesta questão que o aluno nomeie o fenômeno da polissemia, mas que ele identifique a palavra *levou*.

3. A interpretação de Joãozinho estava totalmente em desacordo com a pergunta da professora? Por quê?

O objetivo desta questão é que os alunos percebam que o modo como a pergunta foi elaborada na piada dá base para duas interpretações, a saber, considerando o sentido de *levou* como de trazer e de retirar. Assim sendo, é esperado que os alunos respondam que a resposta de Joãozinho não está em desacordo com a pergunta, visto que aponta para um dos sentidos possíveis de interpretação do texto.

Esclarecer aos alunos que o verbo “levar” pode apresentar muitos outros sentidos como, por exemplo:

- A. Carregar algo consigo: sempre levava seus documentos na carteira.
- B. Afastar-se de um local carregando algo: levou dali o desordeiro.
- C. Vestir: levava um casaco de couro sobre uma camisa preta.
- D. Ser alvo de um castigo: se ele não obedecer, acaba levando.
- E. Ter na memória: levava saudades consigo ao partir.
- F. Aguentar: levou toda a responsabilidade do erro.
- G. Demorar: levou horas no banco para resolver uma bobagem.
- H. Considerar: levava tudo na brincadeira.
- I. Receber: levou uma quantia enorme no negócio.
- J. Conter: é necessário que o bolo leve açúcar.
- K. Matar: o vício o levou cedo demais.
- L. Servir de meio de transporte: O ônibus leva até 70 passageiros.
- M. Entregar algo: levou-lhe as encomendas do amigo.

Todos esses sentidos do verbo levar serão construídos ou percebidos e os alunos terão seus conhecimentos alimentados com essas informações. O objetivo final é que eles possam utilizar essa habilidade na leitura de outros textos, inclusive de outros gêneros, que utilizem essa mesma ferramenta linguística, a polissemia.

## Texto II



Explorar o texto oralmente com questões como:

1. O efeito humorístico da charge está embasado na possibilidade de uma palavra poder assumir sentidos diferentes. Qual é a palavra ou expressão que assume mais de um sentido na charge acima?

É esperado agora que os alunos já viram como a palavra pode assumir significados tão diferentes, que busquem qual vocábulo nesse texto apresenta essa característica. Portanto a resposta ideal aquela que indique que a palavra homens-bomba é polissêmica.

2. Considerando que o texto da charge pode ser interpretado com mais de um sentido, quais são os sentidos que podem ser produzidos por ele?

Os dois sentidos possíveis os quais deverão ser indicados pelos alunos são i. terrorista que se suicida com explosivos presos ao seu corpo, destruindo e matando

pessoas seu redor, motivado por valores ideológicos ou religiosos e ii. homem com porte físico definido com uso de anabolizantes, comumente conhecidos como *bomba*.

3. As charges são uma ferramenta de crítica ou de sátira a questões sociais relevantes. Analisando o objetivo da charge, qual desses sentidos você acredita que tem maior relevância?

Esta questão relaciona o texto ao contexto, considerando que a charge acima critica o uso de anabolizantes com o objetivo de definir o corpo, logo é importante que os alunos percebam que o sentido mais relevante para o atingimento da mensagem veiculada na charge é o que se refere ao homem que usou os anabolizantes (bomba).

## II. Conceituação e problematização

A etapa da conceituação é importante, pois regulariza o conhecimento adquirido até aqui com a análise de textos e problematiza o conceito trabalhado. Após essa etapa, as atividades, os alunos serão capazes de observar melhor a polissemia e, através das atividades a diante, aprofundarão esse saber.

Comumente se pensa que o significado do texto é construído simplesmente através do conhecimento do significado de cada palavra que o compõe. Esse pensamento é adequadamente aplicável para uma série de mensagens simples usadas no dia a dia para as necessidades mais básicas, como em “traga uma pizza de calabresa, por favor” ao fazer um pedido numa pizzaria ou em “vou chegar mais tarde porque o ônibus estragou” para avisar e justificar um atraso ao chefe.

Apesar disso, em muitas situações, a soma do significado de cada palavra no texto não corresponde ao significado do texto como um todo. Isso porque as palavras podem assumir significados diferentes de acordo com o contexto em que ela é usada.

O nome desse fenômeno é *polissemia*, significa “algo que tem muitos significados”. É a propriedade que uma palavra tem de apresentar vários sentidos. Observe os exemplos:

1. O compositor escreveu a letra da canção para seu filho.
2. A letra “H” é a oitava em nosso alfabeto.
3. Sua letra é muito bonita!

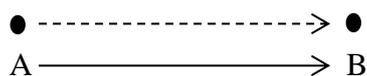
Nas três orações a palavra “letra” está presente, mas que, em cada uma delas, o vocábulo é utilizado com diferentes acepções: na primeira oração, letra refere-se ao texto que acompanha uma música; na segunda oração, letra refere-se ao sinal gráfico do alfabeto; e, na terceira oração, letra refere-se à forma que se dá à letra escrita. A única forma de perceber o sentido da palavra é analisando o contexto, a situação em que ela ocorre.

A polissemia é um recurso para ser usado em muitos gêneros textuais. Os textos humorísticos como as piadas, as charges e crônicas, por exemplo, utilizam muito a polissemia como ferramenta para levar o leitor ao riso, normalmente quebrando uma expectativa do leitor que inicialmente identifica um sentido mais usual (para o contexto em questão) de uma palavra ou de uma expressão, mas ao avançar na leitura, algo o conduz inesperadamente a um outro significado para essa palavra ou expressão, conforme vemos abaixo:



Essa charge inicialmente leva o leitor a um primeiro significado para a palavra *limpo* (no contexto policial, estar limpo significa não portar objeto incriminatório) e, em seguida, há quebra de expectativa com a fala do segundo policial, referindo-se ao bebê que não está limpo (no contexto relativo a cuidados de higiene).

É importante considerar também que os sentidos polissêmicos de uma palavra são aproximados por algum aspecto comum entre eles. Isso pode ser mais bem explorado, retomando-se o verbo levar e mostrando aos alunos o esquema imagético abaixo em que A representa o lugar de origem, B, o lugar de destino, o ponto ● simboliza um objeto a ser transportado entre esses lugares e as setas, o caminho percorrido para o transporte:



Todos os sentidos apontados para o verbo levar, no início desta proposta de intervenção, mantém traço de semelhança com o esquema básico acima, mesmo em significados menos prototípicos como *ser alvo de um castigo*, no exemplo *se ele não obedecer, acaba levando* em que se pode considerar a origem como um estado pacífico inicial quebrado pela desobediência, o caminho representa o tempo (visto que o decorrer do tempo é associado a percurso) e o destino final culmina na execução do castigo.

### **Atividades em Foco**

Após a apresentação do tema, sua conceituação e problematização, as atividades propostas abaixo têm como objetivo levar o aluno a reflexões mais aprofundadas e sistematizadas sobre o assunto abordado e fixar o conhecimento obtido com essas reflexões, partindo de questões de atividades com nível de dificuldade mais elementar até alcançar um nível bem mais avançado. Ele deverá refletir sobre os textos e as atividades propostas de maneira mais independente, sem muita interferência do professor a fim de que as suas próprias habilidades leitoras sejam aprimoradas e os resultados reflitam o nível do conhecimento adquirido.

É importante mencionar que, embora a correção das atividades não seja abordada sistematicamente nesta pesquisa, é imprescindível que ela não seja negligenciada, visto que ratifica o entendimento adequado do tema abordado (solidificando-o como conhecimento adquirido) e retifica mal-entendidos, ou inadequações reveladas nas respostas elaboradas. A correção, bem como a refacção das atividades são tão importantes quanto as etapas anteriores do fazer pedagógico e devem ser executadas não simplesmente mostrando a “resposta certa”, mas conduzindo o aluno à análise, à reflexão, à problematização e, por fim à reelaboração do seu entendimento do tema.

### Texto III



Este mesmo texto foi exibido anteriormente aos alunos para a exemplificação da teoria dos espaços mentais e de mesclagem conceptual de Fauconnier (1997). As questões relacionadas a esta charge trabalham os descritores D04, D05, D16 e D18. As questões oferecidas aos alunos embasadas no texto da charge foram as seguintes:

1. É comum encontrarmos em lojas de lingerie cartazes com dizeres semelhantes ao do texto acima, qual é o objetivo do texto exibido na loja?

O objetivo desta pergunta é ativar o conhecimento prévio do aluno e conduzi-lo a perceber que geralmente é permitido trocar mercadorias após a compra porque o consumidor percebe que outra pode ser mais adequada ao seu propósito, mas as lojas que vendem lingerie geralmente colocam cartazes como o do texto com o objetivo de avisar ao consumidor que isso não é permitido no caso das peças íntimas por uma questão de higiene. Esta questão direciona o olhar do aluno para o primeiro dos sentidos polissêmicos explorado na charge em questão.

2. A fala do garoto quebra a expectativa do leitor, já que indica outra interpretação do cartaz exibido na loja. De que forma o menino entendeu a mensagem?

Esta questão explora o segundo sentido da expressão polissêmica explorada pela charge. A expectativa do leitor é direcionada pelo conhecimento prévio já abordado na questão anterior. É importante que os alunos indiquem em sua resposta que essa expectativa é quebrada pela fala do garoto na charge, visto que ele interpreta que a

frase do cartaz se refere à falta de hábitos de higiene por parte dos funcionários da loja, que não trocam suas próprias roupas íntimas.

3. A interpretação do garoto foi causada especialmente pelo fato de uma palavra do cartaz poder ser entendida de variadas formas. Que palavra é essa?

Os alunos deverão identificar que a palavra que pode ser entendida de diferentes formas é a palavra trocamos, que pode ser atribuída às mercadorias vendidas na loja ou às pertencentes aos funcionários dela.

O conhecimento adquirido através dessa atividade proporcionará ao aluno perceber que a polissemia é um recurso explorado em textos humorísticos para quebrar a expectativa do leitor, levando-o ao riso. Além disso, é possível mostrar ao aluno que esse mesmo recurso pode ser usado em diversos outros gêneros, podendo-se citar como exemplo o texto publicitário, a poesia, a música entre outros tantos.

O fenômeno de mesclagem ocorre semelhantemente ao que foi abordado a respeito do texto III para construção do significado do texto IV a ser apresentado a seguir:

#### Texto IV



As questões relacionadas à charge acima relacionam-se aos descritores D04, D05, D16 e D18.

4. Atualmente, a ideia que se tem de “rede social” envolve necessariamente aquela em que utilizamos as tecnologias. Entretanto, a expressão pode ser utilizada de outras

formas, criando outros sentidos que podem, inclusive, gerar humor, conforme vemos na charge. Assim sendo, indique os dois sentidos que a expressão “rede social” possui nessa charge.

Pretende-se que o aluno responda que rede social no texto proposto se refere i. a sites e aplicativos que proporcionam contato em níveis como profissional, de relacionamento dentre outros, permitindo o compartilhamento de informações entre pessoas e ii. à rede de tecido compartilhada por todos os membros da família.

5. Embora os dois sentidos sejam importantes para a construção do significado da charge, um deles faz referência a um problema social. Qual desses sentidos tem maior relação com a crítica ao problema social abordado? Justifique.

O aluno deverá indicar que a rede de tecido remendado lotada de pessoas na charge leva o leitor a refletir sobre a pobreza, problema social que afeta uma grande parcela da população. O outro sentido se opõe a essa realidade e refere-se ao período moderno quando a sociedade tem fácil acesso às redes sociais virtuais. Questões que pedem justificativa tendem, por si, a assustar o aluno, no entanto, expor a justificativa é tão importante quanto ou mais do que apontar para um dos sentidos propostos.

## **Texto V**

Um homem chega numa cidadezinha do interior e, ao procurar o hotel, estranha os preços das diárias: havia diária de cem reais, de cinquenta e outra de dez reais. O capiau atende e explica:

– Na de cem reais tem TV a cabo e sauna. Na de cinquenta reais não tem sauna. Na de dez reais tem que fazer a cama!

O viajante não tem dúvida:

– Fico nessa! Fazer a cama pra mim não é problema!

– Certo... Então pode pegar a madeira, os pregos e o martelo ali no fundo.

As questões 6 e 7, relacionadas a esta piada, trabalham os descritores D04, D16 e D18.

6. O texto acima explora a polissemia da expressão “fazer a cama” para gerar humor. Na primeira ocorrência dessa expressão, a que sentido o leitor é levado?

Os alunos devem perceber e demonstrar em sua resposta que inicialmente o leitor entende que o sentido de *fazer a cama* equivale a arrumar a cama, organizando lençóis, cobertores e travesseiros.

7. Esse sentido se mantém ao longo do texto? Justifique.

Nesta resposta deverá constar que o sentido de *fazer a cama* não se mantém o mesmo ao longo do texto, já que a última fala do atendente quebra a expectativa do leitor, ao sugerir que o cliente deve *construir sua cama* a partir da matéria prima. Assim sendo, fazer a cama tem o sentido alterado de arrumar a cama para construir a cama.

## Texto VI

Semana Santa, o sujeito no maior porre na porta de um boteco vê a procissão passando, carregando uma Santa num andor todo verde e rosa, e berra:

- Olha a Mangueira aí, gente! Enfezado, o padre vira-se para o bêbado e esbraveja:
- Mas que falta de respeito, seu excomungado! Sai fora!

Nem bem acabou de falar, a Santa bate num galho de uma mangueira, cai e se espatifa no chão. E o bêbado:

- Bem que eu avisei!

As questões relacionadas a esta charge trabalham os descritores D04, D16 e D18.

8. Além da fala peculiar do bêbado, alguns elementos presentes no texto contribuíram para que o padre não compreendesse o aviso. Quais elementos são esses?

O aluno deve observar que além da fala do bêbado, as cores do andor aliadas ao MCI que o padre demonstra de um bêbado na porta de um bar (atribuindo-lhe irreverência e ausência de valores religiosos) bem como o fato de uma procissão ser um ajuntamento de pessoas “desfilando” com uma imagem que representa um cânone católico assemelhar-se (na visão de um bêbado irreverente) a um desfile de carnaval contribuíram para que o aviso do bêbado não fosse considerado pelo padre.

9. A frase “olha a Mangueira aí, gente” é um jargão conhecido que levou o padre a que associação?

É esperado que o aluno revele, em sua resposta a esta questão, que a frase acima foi associada pelo padre à famosa escola de samba do Rio de Janeiro, *estação primeira de mangueira*, portanto, para ele, o bêbado estava ridicularizando a procissão.

10. Alguém que não conhecesse o carnaval do Rio de Janeiro poderia cometer o mesmo equívoco? Por quê?

O aluno precisa negar, em sua resposta, que alguém que não conhecesse o carnaval do Rio de Janeiro cometeria o mesmo erro, uma vez que seria necessário o conhecimento prévio que o padre tinha a esse respeito para associar a frase do bêbado a um desfile de escola de samba.

## 2º Bloco

Este bloco de atividades fará com que o aluno reflita a respeito da construção do significado das palavras. Eles serão levados a perceber que o sentido não é imposto por dicionários, mas sim construído pelo uso e conformado pelo discurso em que estão inseridas.

## Texto VII

**Uma guinada de 180 graus**

DEPOIS DE NAVEGAR DE BOCA EM BOCA, SÉCULOS APÓS SÉCULOS, DE PAÍS A PAÍS, MUITAS PALAVRAS CHEGAM AOS DIAS DE HOJE COMPLETAMENTE TRANSFORMADAS

**P**alavras têm história. Se a gente olhar com calma, há sagas no mais insuspeito dos vocábulos, no jargão inofensivo, naquela inodora conversa de vizinhos. Uma palavra é resultado da necessidade dos falantes da língua de expressar uma situação.

O comum é o termo ser usado, de cara, em sentido figurado. De repente, a mutação de sentido se incorpora ao cotidiano e vira con-

senso, como se sempre tivesse feito parte da paisagem. Passa a ser usada no automático. As palavras passam por reviravoltas de sentido, mudam de personalidade, denunciam o que as pessoas de uma época pensam, no que os falantes acreditam. Em alguns casos, dão uma guinada de 180 graus em seu significado, de tal modo que não dá mais para saber se o vocábulo primitivo propriamente dito foi propriamente dito. ♦



Revista Língua Portuguesa, ano 1, número 1, 2005, p.58.

11. Após ler o texto da reportagem, responda: o que significa dizer que "as palavras têm história"? Fundamente sua resposta fazendo referência a exemplos do texto.

Pretende-se que as respostas dadas evidenciem que, de acordo com o texto, o significado das palavras é construído e modificado historicamente pelo uso que os falantes fazem dela. É possível verificar essa informação no texto já no subtítulo e em vários fragmentos bem como nos exemplos dados ao final, das palavras abrigo, aperitivo, formidável e calma.

12. Segundo o texto, é correto interpretar que os significados que uma palavra adquire ao longo do tempo são previsíveis? Por quê?

As respostas dadas deverão afirmar que, de acordo com o texto, os significados adquiridos não puderam ser previstos, visto que eles surgiram da necessidade de expressar determinada situação e os falantes que influenciaram sua mudança não puderam prevê-la. Assim como as situações não podem ser previstas, as mudanças de significado das palavras empregadas nela também não, visto que as variáveis são inúmeras (depende da situação, do uso, da aceitação etc.) embora o texto trate do

passado e do presente, pode-se concluir que esse é um processo natural da língua e que os significados de hoje certamente serão atualizados para o futuro.

13. Reflita sobre a seguinte questão: será que um dicionário consegue sempre registrar todos os significados de uma mesma palavra? Dê sua opinião.

É esperado que os alunos afirmem que o dicionário não pode registrar todos os significados de uma mesma palavra, visto que eles são inúmeros e são acrescentados continuamente.

### **3º Bloco**

O terceiro bloco trabalhará a Crônica Engraçada de Luis Fernando Veríssimo, que tem termos polissêmicos mais facilmente identificáveis, e com a crônica Adolescência do mesmo autor, que apresenta o efeito da polissemia de maneira mais resguardada. A finalidade dessas atividades é aprofundar o saber do aluno de forma gradativa, levando-o à conclusão de que o texto pode usar a polissemia de forma mais explícita, ou pode resguardá-la, deixando entrevê-la apenas por pistas que um leitor mais atento poderá identificar.

### **Texto VIII**

#### **Crônica Engraçada**

Minha mulher e eu temos o segredo para fazer um casamento durar:

Duas vezes por semana, vamos a um ótimo restaurante, com uma comida gostosa, uma boa bebida e um bom companheirismo. Ela vai às terças-feiras e eu, às quintas.

Nós também dormimos em camas separadas: a dela é em Fortaleza e a minha, em SP.

Eu levo minha mulher a todos os lugares, mas ela sempre acha o caminho de volta.

Perguntei a ela onde ela gostaria de ir no nosso aniversário de casamento, "em algum lugar que eu não tenha ido há muito tempo!" ela disse. Então, sugeri a cozinha.

Nós sempre andamos de mãos dadas...

Se eu soltar, ela vai às compras!

Ela tem um liquidificador, uma torradeira e uma máquina de fazer pão, tudo elétrico.

Então, ela disse: "nós temos muitos aparelhos, mas não temos lugar pra sentar".

Daí, comprei pra ela uma cadeira elétrica.

Lembrem-se: o casamento é a causa número 1 para o divórcio. Estatisticamente, 100 % dos divórcios começam com o casamento. Eu me casei com a "senhora certa".

Só não sabia que o primeiro nome dela era "sempre".

Já faz 18 meses que não falo com minha esposa. É que não gosto de interrompê-la.

Mas, tenho que admitir: a nossa última briga foi culpa minha.

Ela perguntou: "O que tem na TV?"

E eu disse: "Poeira".

Luis Fernando Veríssimo

As questões relacionadas a esta crônica dialogam com os descritores D04, D16 e D18.

14. O personagem/narrador da crônica acima começa seu relato afirmando algo muito positivo, no entanto quebra a expectativa do leitor em seguida. Que afirmação é essa e de que forma ela é quebrada?

As respostas dadas devem informar que a informação positiva dada quando o personagem afirma que para que o casamento dure, duas vezes por semana, o casal vai ao restaurante. A quebra da expectativa se dá quando o autor afirma que eles vão em dias separados.

15. Ao longo do texto, o personagem/narrador continua fazendo afirmações positivas e desconstruindo-as sequencialmente até que em determinado ponto ele quebra essa sequência. Em que parte isso ocorre no texto?

O fragmento que fecha essa sequência é "*Daí, comprei pra ela uma cadeira elétrica*".

Em seguida, o personagem/narrador afirma que o casamento é a causa de cem por cento dos divórcios.

16. No texto há algumas ocorrências de polissemia. Identifique expressões polissêmicas no texto e explique os sentidos atribuídos a essas expressões.

Para esta questão, há varias possibilidades de resposta. Por exemplo, fazer o casamento durar pode ser entendido como ser feliz no casamento ou como manter-se nele a qualquer custo; em “Eu levo minha mulher a todos os lugares”, inicialmente o personagem/narrador sugere passear para agradar à esposa, mas depois indica que ele a levava para deixá-la por lá, para abandoná-la.

17. De que forma a polissemia contribuiu para que se gerasse o efeito de humor no texto?

Entender que a polissemia contribui para gerar o efeito humorístico na crônica em questão é fundamental. Espera-se que os alunos percebam que a polissemia contribui porque é ela que gera a incongruência no texto, quebrando a expectativa inicial e desconstruindo paradigmas.

## Texto IX

### ADOLESCÊNCIA

Já o Jander tinha quatorze anos, a cara cheia de espinhas e como se não bastasse isso, inventou de estudar violino.

— Violino?! — horrorizou-se a família.

— É.

— Mas Jander...

— Olha que eu tenho um ataque.

Sempre que era contrariado, o Jander se atirava no chão e começava a espernear. Compraram um violino para ele. O Jander dedicou-se ao violino obsessivamente. Ensaiaava dia e noite. Trancava-se no quarto para ensaiar. Mas o som do violino atravessava portas e paredes. O som do violino se espalhava pela vizinhança.

Um dia a porta do quarto do Jander se abriu e entrou uma moça com um copo de leite.

— Quié? — disse o Jander, antipático como sempre.

— Sua mãe disse que é para você tomar este leite. Você quase não jantou.

— Quem é você?

— A nova empregada.

Seu nome era Vandirene. Na quadra de ensaios da escola era conhecida como "Vandeca Furacão". Ela botou o copo de leite sobre a mesa-de-cabeceira, mas não saiu do quarto. Disse:

— Bonito, seu violino.

E depois:

— Me mostra como se segura?

Depois a vizinhança suspirou aliviada. Não se ouviu mais o som do violino aquela noite. O pai de Jander reuniu-se com os vizinhos.

— Parece que deu certo.

— É.

— Não vão esquecer o nosso trato.

— Pode deixar.

No fim do mês todos se cotizariam para pagar o salário da Vandirene. A mãe do Jander não ficou muito contente. Pobre do menino. Tão moço. Mas era a Vandirene ou o violino.

— E outra coisa — argumentou o pai do Jander. — Vai curar as espinhas.

Luís Fernando Veríssimo

As questões relacionadas à crônica *adolescência* dialogam com os descritores D04, D16 e D18.

18. Numa leitura mais descompromissada com o texto, a solução encontrada pelo pai de Jander (arranjando a Vandeca Furacão para o filho) não parece ter muita relação com o problema enfrentado, no entanto, uma análise mais atenta nos permite perceber que a relação entre o problema e a solução é mais forte considerando-se o caráter polissêmico de:

- A. ter um ataque.
- B. tocar violino.
- C. ensaiar dia e noite.
- D. dedicar-se obsessivamente.

A questão dezoito é muito importante para que se perceba se o objetivo deste trabalho foi alcançado. O texto *adolescência* sugere dois frames relacionados à expressão tocar violino, sendo ambos possíveis ao longo de todo o texto, no entanto, o segundo - e mais interessante frame só é ativado caso o leitor tenha desenvolvido as habilidades de que trata essa pesquisa. O gabarito para esta questão é a letra B, tocar violino, expressão que sugere o onanismo, uma prática comum aos meninos em fase da puberdade. Considerando esse sentido, a solução encontrada pelo pai dialoga com o problema enfrentado, uma vez que o pai arranhou uma outra forma de dar vazão aos desejos do filho.

19. Além do significado polissêmico de uma expressão em si, outros elementos do texto dão pistas ao leitor para que ele perceba essa polissemia. Identifique elementos no texto que ajudem a comprovar o sentido polissêmico que você marcou na questão anterior.

Há variados elementos no texto os quais poderão ser citados para os alunos, por exemplo que indicam que o garoto estava na puberdade, dentre os quais se podem citar a idade de Jander e as espinhas em seu rosto. Além disso, a obsessividade com a qual ele tocava o violino, o fato de ele se trancar no quarto para praticar, entre outros são elementos que contribuem para construção do efeito polissêmico de *tocar violino*.

20. Considerando os textos lidos e as atividades realizadas comente sobre a seguinte afirmação é correto dizer que a interpretação do texto é feita através da soma dos significados das palavras isoladamente? Por quê?

Nesse ponto das atividades é importante que os alunos percebam que a interpretação do texto não depende da soma dos significados isolados de cada palavra e sim de uma série de outros elementos dentro e fora da palavra e do texto, relacionados ao contexto, ao conhecimento prévio do interlocutor, aos seus valores e crenças pessoais etc. Além disso, a polissemia é um recurso presente desde a menor estrutura significativa até sintagmas, parágrafos e textos.

21. Qual é, na sua opinião, a importância do contexto para uma interpretação mais eficiente do texto?

A resposta a esta questão é de cunho pessoal, no entanto, espera-se que o aluno defenda que o contexto é tão importante quanto o texto e que não há significado textual que seja construído fora de um contexto.

#### **4º Bloco**

O último bloco de atividades tem como intuito que o aluno perceba que se apropriou do saber e que ele pode usá-lo não só como leitor, mas como autor. A produção de texto é um saber desejável ao aprendiz de língua e o investe de capacidade para participação cidadã em esferas formais e informais, conferindo-lhe ainda reconhecimento social.

#### **Produção**

22. Conforme vimos, as charges são textos que trazem uma crítica de maneira bem-humorada. É uma ferramenta de denunciar os problemas e de conscientizar a sociedade. Assim, empregando os conhecimentos adquiridos a respeito desse gênero textual e da polissemia, reflita sobre algum problema social que estejamos enfrentando neste momento e elabore uma charge bem criativa que faça uso de uma palavra ou expressão polissêmica.

As produções dos alunos dependerão de sua criatividade e são bastante pessoais, entretanto deverão demonstrar apropriação do conteúdo abordado e, portanto, deverão fazer uso da polissemia de uma palavra ou expressão para embasar sua produção.

A produção de charges demonstra apropriação de conhecimento das habilidades relativas aos descritores D04, D05, D16 e D18.

## **5. RELATO DE APLICAÇÃO**

Este capítulo descreve o modo como aconteceu a aplicação da intervenção didática proposta no capítulo anterior deste trabalho e analisa os resultados obtidos dessa aplicação, demonstrando o desempenho dos alunos na compreensão do fenômeno textual abordado aqui, a polissemia.

As aulas de língua portuguesa da turma 801 eram sempre às segundas e quartas-feiras, duas aulas de cinquenta minutos por encontro. A intervenção didática foi aplicada entre os dias 06 e 22 de novembro de 2017. No primeiro encontro com os alunos, foram aplicadas as etapas constantes no primeiro bloco da intervenção didática, exceto as atividades. As atividades do primeiro e do segundo blocos foram aplicadas no dia 08 de novembro. O terceiro encontro ocorreu no dia 13, quando foram aplicadas as atividades do terceiro bloco. Para o quarto encontro houve grande espaço em dias, devido à sequência de dois feriados. A atividade do quarto e último bloco foi desenvolvida, portanto, apenas no dia 22 de novembro.

### **5.1. O Primeiro Encontro – A Descoberta do Fenômeno**

A primeira aula relacionada ao tema acerca do qual tratamos partiu da leitura de uma piada com o clássico personagem Joãozinho. O texto foi projetado para e lido no quadro e lido pela professora. Os alunos riram brevemente da piada e, a seguir, eles foram oralmente indagados com a seguinte pergunta: Por que Joãozinho supôs que a resposta à pergunta da professora era 20? Após certa agitação da turma, surgiram respostas como “porque ele era racista” ou “porque 30 menos 10 é igual a 20” as quais tinham compatibilidade com o texto, mas não apontavam para as questões mais fundamentais de que se intencionava tratar. Mas não demorou até que aparecesse a seguinte resposta: “porque o Joãozinho achou que o homem negro tinha roubado as galinhas”. Essa resposta foi frisada pela professora, que também propôs a segunda pergunta: Que palavra no texto contribuiu para a interpretação equivocada de Joãozinho? A primeira resposta considerou uma frase do texto e não uma

palavra: “quando a professora disse que o homem levou as 10 galinhas”. Então foi requerido dos alunos que eles buscassem apenas uma palavra do texto que possibilitava mais de uma interpretação para a pergunta da professora e a turma, com certa facilidade, identificou a palavra levou.

A terceira pergunta questionava se a interpretação de Joãozinho estava totalmente em desacordo com a pergunta da professora. Era necessária uma análise mais crítica da pergunta elaborada pela personagem da professora da piada para que os alunos percebessem que a resposta dada por Joãozinho não estava desvinculada da pergunta, visto que o texto possui dupla possibilidade de interpretação. Apesar de alguma complicação, uma aluna disse que pelo fato de o homem ser negro e de Joãozinho não ter entendido a pergunta direito, ele pensou que o homem tinha roubado as galinhas e que isso poderia acontecer, na vida real, porque a sociedade é muito racista. A resposta desta aluna intencionava justificar o “racismo” de Joãozinho, mas não aborda os aspectos linguísticos relacionados à polissemia, por isso foi necessário direcionar o olhar os alunos e inquirir se o modo como a professora formulou a pergunta foi adequado para que Joãozinho respondesse corretamente, ao que um dos alunos respondeu que não porque o jeito como ela perguntou fez com que Joãozinho errasse. Foi esclarecido, então, que a resposta de Joãozinho não estava textualmente em desacordo com a situação, visto que a pergunta tinha duplo sentido. Foi dito, ainda, que isso foi intencional no texto para atingir o objetivo humorístico.

A seguir, foram projetadas as frases com variados sentidos para o verbo levar. Foi mencionado que todos os significados do verbo levar, nas ocorrências mostradas, evocam o mesmo esquema imagético, embora alguns exemplos representem mais e outros menos esse esquema.

É importante informar que os alunos da turma 801 já estavam familiarizados com termos atribuídos à linguística cognitiva como construção de significado, MCI, esquema imagético, frames entre outros, o que facilitou muito a aplicação da intervenção didática aqui proposta. Foi, no entanto, imprescindível tratar de forma mais sistemática esses conceitos, sobretudo para abordagem da teoria dos espaços mentais e da mesclagem conceptual, ambas de Fauconnier (1997). Isso foi feito ainda no primeiro encontro, na etapa de problematização e conceituação do tema.

Na etapa de problematização e conceituação do tema, após tratar dos conceitos necessários a esta pesquisa, analisou-se a seguinte charge para exemplificação da teoria dos espaços mentais e da mesclagem conceptual de Fauconnier (1997):



O cenário da charge leva o conceptualizador a acionar um frame organizacional de loja de lingerie, na medida em que se identificam elementos característicos desse tipo de interação: o balcão, as prateleiras com peças íntimas, a balconista e a placa que informa a regra básica de não trocar as peças íntimas para os consumidores após a compra. Esse é o espaço-input (1).

No entanto, ao ler a fala do garoto “Porcona!”, é acionado um novo espaço mental estruturado por um MCI ligado ao conhecimento sobre higiene pessoal que determina troca regular das roupas íntimas. Dessa forma, pode-se conceber um espaço-input (2) estruturado pelo conhecimento sobre higiene, que integra o caso da mensagem do cartaz da loja e o senso comum de que quem não troca suas roupas íntimas é “porco”.

A fala do personagem, considerando o texto do cartaz como referente às roupas íntimas de uso da balconista da loja, é projetada no espaço-mescla, onde elementos de domínios tão distintos são projetados, de forma imaginativa, gerando o humor. Logo, o espaço-mescla é estruturado pela projeção de elementos dos dois inputs interconectados.

## 5.2. O Segundo Encontro – Reflexão e Consolidação do Conhecimento

O segundo encontro é o momento de testar o entendimento do tema e de explorar mais profundamente as vastas possibilidades oferecidas pelo recurso linguístico da polissemia.

Optou-se por uma análise de resultados que considera aspectos relevantes para esta pesquisa - como a ativação de frames específicos ou a percepção da polissemia - em vez de

um esquema binário de certo ou errado, tendo em vista que esse tipo de análise tende a ser mais minuciosa e enriquecedora quando se pretende vasculhar causas de problemas, ou entender melhor os fenômenos concernentes à construção de significado. Assim sendo, os resultados são divididos em respostas satisfatórias para aquelas que apresentam os elementos previstos nas respostas comentadas no capítulo de apresentação da proposta de intervenção desta pesquisa e que demonstram desenvolvimento das habilidades leitoras do aluno em perceber a construção do significado polissêmico; respostas parcialmente satisfatórias para aquelas que não demonstram que os alunos atingiram o nível ideal que se pretendia – algumas vezes devido ao modo como as respostas foram elaboradas –, mas que indicam desenvolvimento parcial das habilidades leitoras a que esta pesquisa se refere; e respostas insatisfatórias para aquelas que não indicaram desenvolvimento da habilidade pretendida.

Primeiramente os alunos analisaram algumas charges (precisamente duas nesta etapa), as quais apresentam temas que fazem parte do seu conhecimento de mundo. A primeira questão conduz o aluno a ativar o conhecimento de mundo pertinente ao texto. Os resultados obtidos estão expostos quantitativamente na tabela apresentada abaixo:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
19	17	0	2

Conforme vemos na tabela acima, os resultados foram bastante positivos, eles demonstram que a grande maioria dos alunos conseguiu relacionar a situação explorada na charge para a situação da vida real que ela representa. A questão um explora o primeiro sentido que o leitor constrói para o texto do cartaz. O fato de ter havido uma análise aprofundada da mesma charge para exemplificação, na etapa de conceituação e problematização da intervenção proposta neste trabalho, certamente contribuiu para um bom resultado das questões um, dois e três, embora as questões elaboradas não exijam dos alunos exatamente o que tratamos na exemplificação.

As respostas satisfatórias indicam que cartazes como o da charge têm como objetivo informar ao consumidor que não é possível trocar peças íntimas por outra mercadoria após sua compra, conforme está indicado na figura 3 abaixo:

Texto II



1. É comum encontrarmos em lojas de lingerie cartazes com dizeres semelhantes ao do texto acima, qual é o objetivo do texto exibido na loja?

*É informar para os <sup>clientes</sup> consumidores que não trocam peças íntimas depois que foi comprada.*

Figura 3 – Aluna P, atividade 1

Os dois alunos que não atingiram um nível satisfatório, certamente não entenderam adequadamente o enunciado da questão. As figuras 4 e 5 registram as respostas insatisfatórias:

Texto II



1. É comum encontrarmos em lojas de lingerie cartazes com dizeres semelhantes ao do texto acima, qual é o objetivo do texto exibido na loja?

*Porque ele acha que não trocamos as roupas íntimas*

Figura 4 - aluno I, atividade 1

Texto II



1. É comum encontrarmos em lojas de lingerie cartazes com dizeres semelhantes ao do texto acima, qual é o objetivo do texto exibido na loja?

quem a loja não troca roupas íntimas das outras

Figura 5 - aluno J, atividade 1

O aluno J talvez tenha se aproximado um pouco mais da resposta esperada, mas não explicita que o cartaz se refere a uma política para troca/ devolução de mercadoria da loja. É possível que o aluno não tenha ativado o *frame* relacionado a esta informação.

As respostas satisfatórias indicaram os itens do gabarito e algumas chegaram a indicar que o objetivo também é de prevenir contágio de doenças, conforme vemos nas figuras 6 e 7 abaixo:

Texto II



1. É comum encontrarmos em lojas de lingerie cartazes com dizeres semelhantes ao do texto acima, qual é o objetivo do texto exibido na loja?

Sim é comum - E para informar as clientes que não pode devolver roupas íntimas por que alguém pode vestir e devolver pra loja e outra pessoa vestir e pegar uma doença

Figura 6 – Aluna M, atividade 1

A resposta da aluna M é bem completa, ela menciona que o cartaz informa aos clientes a regra do estabelecimento a respeito de troca / devolução de lingerie e ainda justifica o motivo pelo qual essa regra é adotada. A resposta da aluna Q, representada abaixo, na figura 5 segue o mesmo padrão, embora a resposta da aluna M tenha sido elaborada de forma mais adequada.

Texto II



1. É comum encontrarmos em lojas de lingerie cartazes com dizeres semelhantes ao do texto acima, qual é o objetivo do texto exibido na loja?

*Objetivo é que eles não pedem a roupa e depois de usar tudo na loja dizem por que pode dar desculpas no cliente*

Figura 7 – Aluna Q, atividade 1

Na questão seguinte, explora-se o outro sentido a que a charge conduz o leitor após a perceber a fala do personagem. Há quebra de expectativa, já que nosso MCI de loja de lingerie nos conduz diretamente a construir um significado comum para a situação representada na charge, mas esse sentido é reconstruído após a fala do garoto.

A questão número dois apresenta os seguintes índices quantitativos:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
19	11	2	7

As respostas consideradas satisfatórias indicam que o garoto entendeu que os dizeres do cartaz fazem referência pessoal aos funcionários da loja, portanto ele entende que os

funcionários não trocam suas próprias roupas íntimas. Como exemplos de respostas satisfatórias, apresentam-se as seguintes:

2. A fala do garoto quebra a expectativa do leitor, já que indica uma outra interpretação do cartaz exibido na loja. De que forma o menino entendeu a mensagem?

Que a funcionária da loja não troca sua própria roupa íntima

Figura 8 – Aluna R, atividade 2

2. A fala do garoto quebra a expectativa do leitor, já que indica uma outra interpretação do cartaz exibido na loja. De que forma o menino entendeu a mensagem?

O menino entendeu que as pessoas da loja não trocam suas roupas íntimas

Figura 9 – Aluna S, atividade 2

2. A fala do garoto quebra a expectativa do leitor, já que indica uma outra interpretação do cartaz exibido na loja. De que forma o menino entendeu a mensagem?

O menino entendeu que a vendedora não trocava a própria roupa pessoal do corpo dela

Figura 10 – Aluno B, atividade 2

A resposta das alunas R e S são ideais para a questão, indica que o processo de mesclagem necessário para a interpretação da charge ocorreu perfeitamente. A resposta do aluno B também indica que ele alcançou o entendimento adequado do texto. Sua caligrafia não está exatamente legível e há problemas ortográficos no entanto, esses problemas não comprometem os dados verificados nesta pesquisa. A resposta dada foi “o menino entendeu que a vendedora não trocava a própria roupa pessoal do corpo dela”,

A terceira questão do segundo bloco era bem específica e requeria do aluno que ele identificasse a palavra que podia ser entendida de variadas formas no texto do cartaz da charge. Os resultados apontaram foram animadores: dos dezenove alunos que responderam a questão, apenas dois não conseguiram identificar adequadamente a resposta. Os dados referentes a essa questão estão representados na tabela a seguir:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
19	17	-	2

Os alunos que não responderam adequadamente foram a aluna E e o aluno K, conforme vemos a seguir, nas figuras 11 e 12:

3. A interpretação do garoto foi causada especialmente pelo fato de uma palavra do cartaz poder ser entendida de variadas formas. Que palavra é essa?

*Roupa íntima*

Figura 11 – Aluna E, atividade 3

3. A interpretação do garoto foi causada especialmente pelo fato de uma palavra do cartaz poder ser entendida de variadas formas. Que palavra é essa?

*mão trocamos roupa íntimo*

Figura 12 – Aluno K, atividade 3

Dos dois alunos que não responderam adequadamente, a aluna E demonstra que ainda não adquiriu o conhecimento sobre polissemia, enquanto que a resposta do aluno K, embora não esteja de acordo com o enunciado da questão, que pede apenas uma palavra, não indica que ele não entendeu o processo linguístico da polissemia. Embora não tenha percebido qual palavra do texto é responsável pelo fenômeno, ele aponta para a polissemia da frase.

As respostas satisfatórias são aquelas que indicam que a palavra “trocamos” pode ser entendida de diferentes maneiras, conforme vemos nas figuras abaixo:

3. A interpretação do garoto foi causada especialmente pelo fato de uma palavra do cartaz poder ser entendida de variadas formas. Que palavra é essa?

*A palavra "trocamos"*

Figura 13 – Aluna S, atividade 3

3. A interpretação do garoto foi causada especialmente pelo fato de uma palavra do cartaz poder ser entendida de variadas formas. Que palavra é essa?

Trocames.

Figura 14 – Aluna C, atividade 3

3. A interpretação do garoto foi causada especialmente pelo fato de uma palavra do cartaz poder ser entendida de variadas formas. Que palavra é essa?

~~Trocames.~~ Trocames.

Figura 15 – Aluna G, atividade 3

A aluna G começa a responder com mais de uma palavra, mas percebe que o enunciado pede apenas uma palavra e, então, ela corrige sua resposta, riscando a palavra não.

Na quarta questão, era pedido que o aluno identificasse os dois sentidos atribuídos à expressão *rede social* no texto na seguinte charge:



A maior parcela da turma identificou os significados esperados, conforme indicados no capítulo que apresenta a proposta de intervenção desta pesquisa, no entanto dois alunos indicaram respostas não previstas, as quais estão em conformidade com o texto, embora não indiquem o sentido que gera o humor crítico da charge. Esse tipo de resposta está representado na figura 18, a ser abordada mais adiante. Os dados numéricos que indicam os resultados obtidos na questão quatro foram os seguintes:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
19	11	5	3

Era necessário que os alunos ativassem frames relacionados à expressão “rede social” para associá-la, além do uso moderno ligado à tecnologia, ao significado sugerido através do texto não verbal de uma rede compartilhada por uma família carente. Dentre as respostas consideradas parcialmente satisfatórias, acredita-se que algumas tenham sido mal elaboradas e que não refletem fielmente o modo como o aluno interpretou o texto, como é o caso das respostas verificadas nas figuras 16 e 17:

4. Atualmente, a ideia que se tem de “rede social” envolve necessariamente aquelas em que utilizamos as tecnologias. Entretanto, a expressão pode ser utilizada de outras formas, criando outros sentidos que podem, inclusive, gerar humor, conforme vemos na charge. Assim sendo, indique os dois sentidos que a expressão “rede social” possui nessa charge.

que a placa diz sobre internet e o país diz a um de casa este (rede)

Figura 16 – Aluno I, atividade 4

4. Atualmente, a ideia que se tem de “rede social” envolve necessariamente aquelas em que utilizamos as tecnologias. Entretanto, a expressão pode ser utilizada de outras formas, criando outros sentidos que podem, inclusive, gerar humor, conforme vemos na charge. Assim sendo, indique os dois sentidos que a expressão “rede social” possui nessa charge.

Rede social, internet, facebook, wpp etc., e rede social sabe dividir a rede com os integrantes da casa.

Figura 17 – Aluno D, atividade 4

Acredita-se que a casa cheia a que o aluno I se refere representa a rede de tecido lotada por membros da família. Em relação à resposta do aluno D, o primeiro sentido apresentado ficou compreensível, mas o segundo sentido para rede social ainda não diferencia as redes: a

rede que toda a família divide pode ser virtual, ou outra rede abstrata, tanto quanto pode aludir à rede de tecido suspensa.

4. Atualmente, a ideia que se tem de “rede social” envolve necessariamente aquelas em que utilizamos as tecnologias. Entretanto, a expressão pode ser utilizada de outras formas, criando outros sentidos que podem, inclusive, gerar humor, conforme vemos na charge. Assim sendo, indique os dois sentidos que a expressão “rede social” possui nessa charge.

internet e socialização (comerça)

Figura 18 – Aluna A, atividade 4

Embora após o advento de sites e aplicativos criados com o fim de interconectar pessoas a expressão “rede social” hoje tenha passado a indicar as redes virtuais, o termo é bem mais antigo que a internet e refere-se a uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, ligadas por relações profissionais, familiares, políticas entre outras, que compartilham valores e objetivos comuns. Acredita-se que a resposta da aluna A, faça menção a esses dois sentidos: *internet* para se referir às páginas de relacionamento virtuais e *socialização* para indicar uma estrutura social formada por indivíduos com objetivos em comum. Embora a resposta dada pela aluna A não demonstre que ela atingiu o significado crítico da charge, relacionado à pobreza em contraste com a sociedade moderna virtualmente interconectada, pode-se identificar que a ela percebe o efeito polissêmico para a expressão rede social, razão pela qual, essa resposta foi considerada parcialmente satisfatória.

Passando às respostas consideradas satisfatórias, os exemplos citados abaixo evidenciam mais concretamente que os alunos conseguiram depreender melhor os sentidos construídos na charge para a expressão rede social:

4. Atualmente, a ideia que se tem de “rede social” envolve necessariamente aquelas em que utilizamos as tecnologias. Entretanto, a expressão pode ser utilizada de outras formas, criando outros sentidos que podem, inclusive, gerar humor, conforme vemos na charge. Assim sendo, indique os dois sentidos que a expressão “rede social” possui nessa charge.

1- Rede social para conseguir um relacionamento  
2- que a Rede é de Pare para usar toda Família

Figura 19 – Aluna O, atividade 4

4. Atualmente, a ideia que se tem de "rede social" envolve necessariamente aquelas em que utilizamos as tecnologias. Entretanto, a expressão pode ser utilizada de outras formas, criando outros sentidos que podem, inclusive, gerar humor, conforme vemos na charge. Assim sendo, indique os dois sentidos que a expressão "rede social" possui nessa charge.

Rede social = são páginas de relacionamentos.  
 Rede social = rede de pessoas que vive a família não junto

Figura 20 – Aluna Q, atividade 4

4. Atualmente, a ideia que se tem de "rede social" envolve necessariamente aquelas em que utilizamos as tecnologias. Entretanto, a expressão pode ser utilizada de outras formas, criando outros sentidos que podem, inclusive, gerar humor, conforme vemos na charge. Assim sendo, indique os dois sentidos que a expressão "rede social" possui nessa charge.

É uma rede para chitar e balancear coisas etc com muitas pessoas, e tem a rede social mesmo para mais conectar

Figura 21 – Aluna F, atividade 4

A questão número 5 é relacionada à mesma charge e requer do aluno que ele identifique qual dos sentidos atribuídos, na charge, à expressão rede social tem maior relação como o problema social abordado e pede que o aluno justifique sua resposta.

Normalmente questões que pedem justificação costumam, por si, significar um grande obstáculo a ser vencido pelos alunos. Talvez por esse motivo os números que resultaram dessa questão não sejam tão animadores quanto os anteriores, conforme vemos na tabela abaixo:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
19	9	5	5

As respostas insatisfatórias não demonstram que os alunos conseguiram depreender da charge o problema social nela abordado, o que é algo grave, visto que indica que esses alunos não conseguiram alcançar a significado mais valioso, tendo em vista que o principal objetivo

do texto analisado era uma crítica baseada na oposição entre a sociedade moderna conectada às redes e a parcela da sociedade que vive em extrema pobreza.

Entre os casos que não atingiram níveis satisfatórios para a quinta questão, alguns chamam atenção, por exemplo, por considerar que o uso das redes sociais em excesso é o problema tratado na charge, como se vê na resposta apresentada abaixo:

5. Embora os dois sentidos sejam importantes para a construção do significado da charge, um deles faz referência a um problema social. Qual desses sentidos tem maior relação com a crítica ao problema social abordado? Justifique.

O uso exagerado (em excesso) da Rede Social

Figura 22 – Aluna E, questão 5

Talvez o motivo para a interpretação equivocada do texto seja o fato de que o uso exagerado das redes sociais é um problema a respeito do qual muito tem-se falado atualmente e o que está em foco nas discussões atuais tende a vir à tona com mais facilidade do que algo que não esteja recebendo a mesma ênfase. Obviamente isso não justifica o equívoco dos alunos, mas pode apontar para outros problemas que não são escopo desta pesquisa.

Passando a outro tipo de resposta que compõe o índice insatisfatório, verifica-se o seguinte exemplo:

5. Embora os dois sentidos sejam importantes para a construção do significado da charge, um deles faz referência a um problema social. Qual desses sentidos tem maior relação com a crítica ao problema social abordado? Justifique.

O de dividir a rede, porque ai fica desconfortavel, varias pessoas em um espaço pequeno

Figura 23 – Aluno B, atividade 5

O aluno cuja resposta é apresentada na figura acima entende que o problema representado na charge é o desconforto sofrido pela família ao dividir “um espaço pequeno”. Ele não percebeu que o problema social sobre o qual a charge faz crítica é muito mais grave do que o desconforto de dividir a rede com várias pessoas.

As respostas parcialmente satisfatórias não atingiram o nível ideal porque não justificaram ou não conseguiram elaborar uma justificativa adequada, mas alguns elementos indicam algum desenvolvimento das habilidades pretendidas nesta pesquisa. A resposta a exemplificar aquelas que atingiram parcialmente níveis satisfatórios é a seguinte:

5. Embora os dois sentidos sejam importantes para a construção do significado da charge, um deles faz referência a um problema social. Qual desses sentidos tem maior relação com a crítica ao problema social abordado? Justifique.

É o segundo modo da rede social.

Figura 24 – Aluna H, atividade 5

A resposta acima foi considerada parcialmente satisfatória porque, na questão quatro, a mesma aluna apontou para o problema social da pobreza, o que assinala a compreensão do significado proposto no texto:

4. Atualmente, a ideia que se tem de “rede social” envolve necessariamente aquelas em que utilizamos as tecnologias. Entretanto, a expressão pode ser utilizada de outras formas, criando outros sentidos que podem, inclusive, gerar humor, conforme vemos na charge. Assim sendo, indique os dois sentidos que a expressão “rede social” possui nessa charge.

São lugares próximos de internet de relacionar gente: é a outra é a família juntos bem pobres

Figura 25 – Aluna H, atividade 4

Para ser considerada satisfatória, a resposta deve indicar que o sentido de rede social referindo-se à rede de tecido compartilhada por toda a família é o que apresenta maior relação com o problema social abordado no texto, conforme é possível verificar nas figuras 26 e 27. A justificativa ideal poderá apontar para elementos tais como o buraco na rede por onde um pezinho escapa, ou os remendos no tecido como parte da construção do cenário de pobreza.

5. Embora os dois sentidos sejam importantes para a construção do significado da charge, um deles faz referência a um problema social. Qual desses sentidos tem maior relação com a crítica ao problema social abordado? Justifique.

2 sentido, pobreza, porque  
a rede está toda re-  
maendada.

Figura 26 – Aluna C, atividade 5

5. Embora os dois sentidos sejam importantes para a construção do significado da charge, um deles faz referência a um problema social. Qual desses sentidos tem maior relação com a crítica ao problema social abordado? Justifique.

As pessoas na rede, elas precisam mesmo  
ter cuidado com a rede, é bom ter gente  
na rede e elas estão trocando rede com  
terden

Figura 27 – Aluna F, atividade 5

As atividades seis e sete são a respeito do seguinte texto:

Um homem chega numa cidadezinha do interior e, ao procurar o hotel, estranha os preços das diárias: havia diária de cem reais, de cinquenta e outra de dez reais. O capiau atende e explica:

– Na de cem reais tem TV a cabo e sauna. Na de cinquenta reais não tem sauna. Na de dez reais tem que fazer a cama!

O viajante não tem dúvida:

– Fico nessa! Fazer a cama pra mim não é problema!

– Certo... Então pode pegar a madeira, os pregos e o martelo ali no fundo.

Para responder à sexta questão, o aluno deve identificar o primeiro sentido empregado no texto para a expressão *fazer a cama* como correspondente a organizar a cama no dia seguinte, quando o personagem acordasse, considerando o frame ligado a hotel.

A grande maioria da turma não apresentou dificuldade na resolução desta atividade. A tabela referente aos resultados obtidos nesta questão é a seguinte:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
19	17	-	2

As respostas das alunas E e S, que foram consideradas insatisfatórias, demonstram a possibilidade de elas não terem interpretado adequadamente o enunciado da questão:

6. O texto acima explora a polissemia da expressão “fazer a cama” para gerar humor. Na primeira ocorrência dessa expressão, a que sentido o leitor é levado?

ao humor Engraçado e com dúvida

Figura 28 – Aluna E, atividade 6

A aluna possivelmente interpretou que o texto conduz o leitor a um efeito humorístico baseado na dúvida que a expressão fazer a cama pode provocar e registrou essa interpretação na questão seis.

A resposta dada pela aluna S segue outra percepção:

6. O texto acima explora a polissemia da expressão “fazer a cama” para gerar humor. Na primeira ocorrência dessa expressão, a que sentido o leitor é levado?

Cama e homem deve fazer sua cama.

Figura 29 – Aluna S, atividade 6

A expressão fazer a cama para indicar organizar, arrumar a cama após dormir nela não é comum na variedade linguística praticada pelos alunos que participaram da aplicação da proposta de intervenção desta pesquisa, logo, uma das possibilidades é de que a aluna S não tenha considerado que o enunciado da questão pedia o sentido a que o leitor é levado “na primeira ocorrência dessa expressão”.

As respostas consideradas satisfatórias equivalem quase à totalidade, à exceção apenas das duas apresentadas acima. Embora o nível de dificuldade para resolução da sexta questão não seja tão elevado, é significativo e importante que o aluno consiga fazer o recorte,

delimitando o sentido atribuído a determinada expressão polissemica um ou outro momento do texto, conforme é exigido na questão seis.

Para exemplificar as respostas satisfatórias, destacam-se as figuras 30 a 32.

6. O texto acima explora a polissemia da expressão “fazer a cama” para gerar humor. Na primeira ocorrência dessa expressão, a que sentido o leitor é levado?

De acordo e fofa a cama e dobra as cobertas.

Figura 30 – Aluna L, atividade 6

Embora a aluna L tenha omitido o r das formas verbais infinitivas e o do dígrafo da palavra forrar, sua resposta demonstra compreensão do texto em relação ao que é cobrado na atividade.

Na figura 31, verifica-se a resposta da aluna M que exemplifica a ação de arrumar a cama para detalhar sua interpretação:

6. O texto acima explora a polissemia da expressão “fazer a cama” para gerar humor. Na primeira ocorrência dessa expressão, a que sentido o leitor é levado?

fazer a cama tipo arrumar a cama. Exemplo, dobra o lençol, esticar a cama etc.

Figura 31 – Aluna M, atividade 6

6. O texto acima explora a polissemia da expressão “fazer a cama” para gerar humor. Na primeira ocorrência dessa expressão, a que sentido o leitor é levado?

ele achou que era apenas para arrumar a própria cama

Figura 32 – Aluno J, atividade 6

A maior parte dos alunos que respondeu satisfatoriamente a esta questão, o fez com respostas semelhantes à do aluno J, indicando que o sentido era de arrumar a cama. Este tipo de resposta foi considerado adequado, tendo em vista que a variedade linguística praticada pelos alunos entende arrumar a cama como organizá-la após dormir nela, embora arrumar também possa ser interpretado como consertar (não no contexto proposto). A expressão fazer a cama é entendida pelos alunos como mais formal, mais requintada.

A sétima questão questiona se o sentido da expressão fazer a cama se mantém ao longo do texto. Como um outro frame é ativado ao final do texto, era esperado que os alunos dissessem que o sentido da expressão é alterado para significar construir, fabricar a cama a partir dos elementos. Da sétima questão, obtiveram-se os seguintes resultados:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
19	12	2	5

As respostas insatisfatórias demonstram que os alunos não fizeram adequadamente o processo de mesclagem conforme era necessário para a compreensão do texto ou, por suas respostas, não é possível provar o contrário. Observando a resposta da aluna E, por exemplo, não é possível afirmar que ela percebe que o sentido de fazer a cama é drasticamente alterado. Ao que sua resposta à questão 6 indica (vide figura 28), ela não entende a primeira elaboração de sentido de *fazer a cama* e, por consequência, também não enxerga a alteração desse sentido, conforme indica sua resposta à questão 7. Apesar disso, ela coloca símbolos de gargalhada e um coração que parecem indicar que ela considerou engraçado e que gostou do texto, o que pode indicar que sua resposta não reflita adequadamente a interpretação que ela elaborou:

7. Esse sentido se mantém ao longo do texto?  
Justifique.

*Sim, porque é des de  
início e capiau fiz os quartos  
e o quarto Barato há final tinha que  
fazer: kkk*

Figura 33 – Aluna E, atividade 7

Outro exemplo de resposta considerada insatisfatória é o da aluna P que, embora tenha respondido satisfatoriamente à questão seis, conforme se vê na figura 34 (o que demonstra que ela percebeu o primeiro sentido a que o leitor é levado a construir para a expressão polissêmica do texto), não informa, em sua resposta à questão sete, qual é o novo sentido atribuído a fazer a cama, o que significa que a aluna não ativou o novo frame proposto no texto e, portanto não fez a mesclagem adequada.

6. O texto acima explora a polissemia da expressão "fazer a cama" para gerar humor. Na primeira ocorrência dessa expressão, a que sentido o leitor é levado?

Dormir na cama do braço no ambiente  
e lençol.

Figura 34 – Aluna P, atividade 6

7. Esse sentido se mantém ao longo do texto? Justifique.

no. Pois ele achou que era por  
ele fazer a cama. Era arrumando a  
cama ~~do~~ do lençol e cobertor.

Figura 35 – Aluna P, atividade 7

A resposta da aluna P à questão sete faz perceber uma falha na elaboração da questão sete. O objetivo de o enunciado ser mais curto nesta questão era causar o efeito de continuidade em relação à questão anterior com o fim de preservar o frescor do primeiro sentido de fazer a cama na mente do aluno. No entanto, a recontextualização fez falta. Entende-se agora que cada atividade deve conter todos os elementos necessários à sua resolução. Outro grave problema verificado foi que o enunciado desta questão não pede que o aluno indique o novo sentido erigido. Pedir para que o aluno justifique a resposta na atividade não foi suficiente para que o professor pudesse mensurar os efeitos do seu trabalho para desenvolvimento do conhecimento dos alunos.

As demais respostas insatisfatórias foram as dos alunos J, L e M e as três são bastante semelhantes. Elas indicam a alteração de sentido da expressão polissêmica do texto, no entanto, para justificar repetem a mesma expressão usada no texto, sem no entanto explicar o segundo significado, conforme é possível verificar na figura 36.

7. Esse sentido se mantém ao longo do texto? Justifique.

no. Porque depois ele  
descobriu que ele mesmo  
later que fazer sua cama.

Figura 36 – Aluna L, atividade 7

As atividades oito, nove e dez têm como base o texto IV da proposta de intervenção desta pesquisa, apresentada no capítulo anterior:

Semana Santa, o sujeito no maior porre na porta de um boteco vê a procissão passando, carregando uma Santa num andor todo verde e rosa, e berra:

— Olha a Mangueira aí, gente! Enfezado, o padre vira-se para o bêbado e esbraveja:

— Mas que falta de respeito, seu excomungado! Sai fora!

Nem bem acabou de falar, a Santa bate num galho de uma mangueira, cai e se espatifa no chão. E o bêbado:

— Bem que eu avisei!

A piada acima apresenta um frame que direciona o personagem do padre a interpretar a fala do bêbado como um comentário pejorativo: um sujeito que está bêbado em plena semana santa não é católico; o texto diz que ele berra, ou seja, ele tem uma atitude irreverente, já que, durante uma procissão, por respeito, as pessoas tendem a não falar tão alto; a árvore no caminho era justamente uma mangueira, além disso, uma procissão, na visão de alguém irreverente (conforme o padre certamente suporia devido ao seu MCI de *bêbado*), pode se assemelhar a um desfile de carnaval, pelo ajuntamento de pessoas e pela ornamentação do evento. Somando-se a isso, as cores do andor, representam uma combinação incomum, a não ser quando relacionadas à Estação Primeira de Mangueira, uma das escolas mais tradicionais do carnaval carioca.

Considerando isso, a questão número oito pedia que o aluno apontasse elementos do texto que contribuíssem para que o padre não se atentasse para o aviso do bêbado. A maioria dos alunos elaborou respostas menos detalhadas. A síntese dos resultados da oitava questão, encontra-se na tabela abaixo:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
19	8	12	1

Conforme se pode notar, a questão oito apresenta menor índice de repostas satisfatórias em relação às atividades anteriores. Os alunos do oitavo ano que participaram das aulas aqui descritas normalmente tendem a responder a questões dissertativas com o menor número de palavras possível, o que dificulta averiguar até que ponto eles se aprofundaram no texto. Acredita-se, nesse sentido, que a pressa e a impaciência do adolescente na faixa etária

dos alunos da turma seja um obstáculo e entende-se que os números apresentados na tabela acima refletem esse fato. Em contrapartida, atividades discursivas treinam o aluno para um critério mais minucioso para esquadramento dos elementos mais velados do texto e tendem a torná-lo um leitor mais cauteloso e sensível aos pormenores, tendo em vista que questões objetivas normalmente estipulam um número exato de elementos e direcionam o foco para eles. Em questões discursivas há sempre a possibilidade de expor algo de diferentes formas e o modo de dizer também atribui significado ao que é dito. Essa é a razão pela qual nesta proposta de intervenção foram privilegiadas questões discursivas.

Oteve-se apenas uma resposta insatisfatória que em vez de apresentar causas para que o padre não entendesse a fala do bêbado como um aviso, lista provas de que a fala do bêbado era um aviso, conforme se vê na figura 37:

8. Além da fala peculiar do bêbado, alguns elementos presentes no texto contribuíram para que o padre não compreendesse o aviso. Quais elementos são esses?

*o jeito e de expatilar, a falta de respeito e falar em um galho*

Figura 37 – Aluna E, atividade 8

As respostas parcialmente satisfatórias representam a maior parcela dos resultados obtidos. Conforme já foi exposto, elas foram pouco detalhadas - a maioria apresentou apenas dois elementos do texto para responder a esta atividade quando o ideal seriam três ou mais. Para exemplificar, destacam-se as respostas dos alunos R e D que apresentam certo padrão em relação às respostas parcialmente satisfatórias, a aluna B também é apresentada como exemplo de resposta parcialmente satisfatória:

8. Além da fala peculiar do bêbado, alguns elementos presentes no texto contribuíram para que o padre não compreendesse o aviso. Quais elementos são esses?

*Porque mangueira é uma escota de samba, as cores verde e rosa.*

Figura 38 – Aluna R, atividade 8

Oito dos alunos, tal como a aluna R, destacaram, em sua resposta, apenas a mangueira e as cores verde e rosa, dois elementos cruciais, embora haja outros que poderiam ser citados e que talvez tenham sido percebidos pelos alunos, como foi o caso dos alunos B e D que expuseram características do bêbado descritas no texto que poderiam justificar o julgamento do padre.

8. Além da fala peculiar do bêbado, alguns elementos presentes no texto contribuíram para que o padre não compreendesse o aviso. Quais elementos são esses?

além a mangueira o padre pensa que era outra coisa do bêbado delirante e não presta atenção ao aviso do bêbado e queriam a Santa

Figura 39 – Aluno B, atividade 8

8. Além da fala peculiar do bêbado, alguns elementos presentes no texto contribuíram para que o padre não compreendesse o aviso. Quais elementos são esses?

Pelo cara estar enfrentando um frax, o padre pensou "Ele está bêbado, está falando coisa errada".

Figura 40 – Aluno D, atividade 8

Todas as respostas satisfatórias apresentaram a mangueira, as cores verde e rosa do andor e variaram em relação aos outros elementos. As alunas H, L e P destacam, além desses, também o fato de o sujeito estar bêbado em plena semana santa:

8. Além da fala peculiar do bêbado, alguns elementos presentes no texto contribuíram para que o padre não compreendesse o aviso. Quais elementos são esses?

As cores do andor, os Verde e rosa, a palavra mangueira. É que no dia da semana santa ele estava me mostrando na porta de b. e. e.

Figura 41 – Aluna H, atividade 8

8. Além da fala peculiar do bêbado, alguns elementos presentes no texto contribuíram para que o padre não compreendesse o aviso. Quais elementos são esses?

As cores verde e rosa.  
A palavra mangueira.  
Ele está bebendo.  
Sem samana Santa Santa.

Figura 42 – Aluna L, atividade 8

8. Além da fala peculiar do bêbado, alguns elementos presentes no texto contribuíram para que o padre não compreendesse o aviso. Quais elementos são esses?

As cores Verde e Rosa e a palavra mangueira. Oll na Demana Santo e Beltrão tava na porta do Bar.

Figura 43 – Aluna P, atividade 8

A atividade número nove interroga o aluno sobre a associação que o padre fez com a frase do bêbado, tendo em vista que ela é um jargão conhecido. As questões nove e dez direcionam a atenção do aluno para que ele perceba como conhecimentos de diferentes domínios dialogam na construção de significados. Da nona questão obtiveram-se os seguintes índices numéricos:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
19	17	-	2

Acredita-se que os índices animadores apresentados acima se devam ao fato de a resposta à questão nove ser mais objetiva, ela requer apenas um dado específico a que o aluno tem acesso relativamente fácil com associações básicas de processamento do texto. A questão anterior também contribui previamente para que o leitor responda a esta com maior desenvoltura.

Os alunos I e J não atingiram os objetivos propostos para esta questão.

9. A frase "olha a Mangueira aí, gente" é um jargão conhecido que levou o padre a que associação?

*que o bêbado bate  
olha o padre e  
bate*

Figura 44 – Aluno I, atividade 9

É possível que o aluno I não tenha discernido a palavra associação ou jargão e que tenha pretendido mostrar a consequência do significado elaborado pelo padre no texto. O repertório léxico dos alunos pareceu bastante restrito, tanto que, ao longo da aplicação das atividades, muitas vezes foi necessário explicar o significado de palavras tais como jargão, andar e procissão. Esse fato certamente afetou o atingimento das metas aqui pretendidas.

A resposta do aluno J, registrada na figura 45, é preocupante porque pode indicar que ele não percebe que quem fez um julgamento errado no texto foi o padre e não o bêbado. A hipótese menos preocupante é de que o modo como a resposta foi elaborada não reflita fielmente o entendimento do aluno, supondo que ele tenha tentado registrar a impressão que o padre teve sobre o julgamento que o bêbado fazia da procissão.

9. A frase "olha a Mangueira aí, gente" é um jargão conhecido que levou o padre a que associação?

*Por que o bêbado achou que eles  
eram do escola de samba*

Figura 45 – Aluno J, atividade 9

As respostas consideradas satisfatórias apontaram que o padre associou a fala do bêbado à escola de samba do Rio de Janeiro, a mangueira. Essa resposta foi dada de forma direta por treze alunos, como no caso da aluna A (figura 46), e mais detalhadamente por quatro alunos, como no caso das alunas C e F (figuras 47 e 48 respectivamente).

9. A frase "olha a Mangueira aí, gente" é um jargão conhecido que levou o padre a que associação?

*a mangueira, a escola de samba*

Figura 46 – Aluna A, atividade 9

9. A frase "olha a Mangueira aí, gente" é um jargão conhecido que levou o padre a que associação?

Que o beba do estava brá  
meando com ele, pois associou  
a escola de samba.

Figura 47 – Aluna C, atividade 9

9. A frase "olha a Mangueira aí, gente" é um jargão conhecido que levou o padre a que associação?

Que o homem havia dito  
que a escola de samba  
obteve sucesso

Figura 48 – Aluna F, atividade 9

A questão dez leva a uma reflexão importante sobre a cognição humana e a linguagem, tendo em vista que conduz o aluno a refletir sobre a importância do conhecimento prévio para a construção do significado e a forma como ele o afeta. Na atividade dez, os resultados obtidos foram os seguintes:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
19	16	-	3

Os resultados expostos na tabela acima foram animadores. Quando as atividades foram aplicadas, não era esperado que os resultados da décima questão fossem alcançar o índice tão elevado a que chegou. No entanto, há que se dizer que a importância do contexto foi algo muito enfatizado na etapa de problematização e conceituação do tema.

Embora as respostas satisfatórias representem quase a totalidade, há que se buscar explicações para as respostas insatisfatórias com o objetivo de buscar formas de desatar possíveis embaraços que impedem que todos os alunos possam adquirir o conhecimento desejado do tema proposto.

As respostas insatisfatórias foram produzidas pelos alunos D, E e F e elas estão expostas nas figuras 49 e 50 e 51 respectivamente.

10. Alguém que não conhecesse o carnaval do Rio de Janeiro poderia cometer o mesmo equívoco? Por quê?

~~Sim, porque~~ Sim, porque o bêbado não quis falar da escola de samba e sim da árvore.

Figura 49 – Aluno D, atividade 10

10. Alguém que não conhecesse o carnaval do Rio de Janeiro poderia cometer o mesmo equívoco? Por quê?

Sim, porque lá no Rio por experiência própria, lá a alfabetização é a diversão e as bebidas.

Figura 50 – Aluna E, atividade 10

Conforme é possível verificar na figura 49, o aluno D chega a negar que alguém que não conhecesse o carnaval do Rio de Janeiro pudesse cometer o mesmo erro. Isso indica que, ainda que de forma obscura, o aluno percebeu que o contexto é importante para a construção do significado, no entanto aconteceu um bloqueio ao tentar explicar sua negação. Em seguida o aluno muda de posicionamento e explica que o bêbado não se referiu à escola de samba, mas à árvore.

As respostas dos alunos D e E denunciam um problema no enunciado da questão, tendo em vista que ele não deixa claro se o equívoco a que ele se refere é do padre ou do bêbado (tendo em vista ambos cometeram equívocos na situação apresentada, esse é um erro grave). Possivelmente, se a questão apontasse claramente para o equívoco do padre, a resposta seria diferente. Caso se considerasse, no enunciado, o equívoco na elaboração da frase por parte do bêbado, seria possível afirmar que alguém que não conhecesse o carnaval do Rio pode perfeitamente cometer o mesmo erro, uma vez que ele não teria malícia necessária para prever outro significado que não o proposto em sua frase.

Passando agora à resposta da aluna F, algumas considerações são importantes e serão feitas após a exposição da figura abaixo:

10. Alguém que não conhecesse o carnaval do Rio de Janeiro poderia cometer o mesmo equívoco? Por quê?

Não, mesmo que o carnaval  
seja famoso em todo o país,  
alguns lugares não estão  
ligados ao Rio de Janeiro,  
então poderia não conhecer  
os costumes e tradições.

Figura 51 – Aluna F, atividade 10

A aluna F começou sua resposta de forma adequada, negando que alguém que não conhecesse o carnaval do Rio pudesse cometer o mesmo erro que o padre, no entanto, ao explicar sua resposta, a aluna indica uma circunstância em que seria possível alguém não conhecer o carnaval do Rio de Janeiro. Há possibilidade de que, na visão da aluna, seja tão improvável alguém não conhecer o carnaval do Rio, que era necessário pensar na hipótese levantada no enunciado para propor uma situação em que isso fosse possível. Por esse motivo, talvez a aluna tenha achado menos relevante justificar sua resposta negativa. A resposta da aluna F indica a necessidade de ajustar o enunciado, inserindo a informação de que a situação proposta deve ser vista como uma suposição, uma vez que o carnaval carioca é mundialmente famoso.

Escolher respostas satisfatórias para expor neste trabalho foi uma tarefa relativamente difícil. Entretanto, as respostas K, M e N foram selecionadas primeiramente pelo fato de que contêm elementos que contribuem para apresentação dos resultados e depois para valorizar a participação desses alunos no processo de aplicação desta pesquisa.

10. Alguém que não conhecesse o carnaval do Rio de Janeiro poderia cometer o mesmo equívoco? Por quê?

Não cometeria esse erro por  
que ela se identifica só um  
significado. Ele seria literal.

Figura 52 – Aluna K, atividade 10

A resposta da aluna K demonstra que ela entendeu que as experiências que os indivíduos trazem consigo afetam a construção do significado. Obviamente foi salientado, durante a execução destas atividades que a construção de significado é embasado em elementos estáveis, os quais são inclusive alimentados pelas experiências individuais.

Além do conhecimento prévio mencionado por alunos como K, houve referências ao contexto comunicativo, conforme é possível perceber na resposta da aluna M. Ela certamente faz referência ao contexto da palavra mangueira no ambiente carnavalesco, embora isso não tenha ficado tão evidente.

10. Alguém que não conhecesse o carnaval do Rio de Janeiro poderia cometer o mesmo equívoco? Por quê?  
Não. Por que a pessoa não conhece o contexto da palavra

Figura 53 – Aluna M, atividade 10

10. Alguém que não conhecesse o carnaval do Rio de Janeiro poderia cometer o mesmo equívoco? Por quê?  
Poderia não e  
Poderia não e  
Lá fora

Figura 54 – aluno N, atividade 10

Embora não haja inicialmente a negação de que alguém que não conhecesse o carnaval do Rio possa cometer o equívoco cometido pelo padre (talvez pela impaciência característica da adolescência), em sua resposta, o aluno N afirma que a frase do bêbado não seria polissêmica. Evidentemente, o objetivo desta pesquisa não foi que os alunos aprendessem simplesmente mais uma nomenclatura privilegiada nas gramáticas, todavia é significativo e gratificante verificar, inclusive, a referência nominal ao fenômeno linguístico da polissemia.

As questões de onze a treze são relacionadas ao texto *Uma guinada de 180 graus*, publicado pela revista língua portuguesa. Ao que pareceu, os alunos não se interessaram muito pela leitura desse texto. Os textos anteriores são curtos e bem-humorados, certamente por isso os alunos demonstraram maior interesse e envolvimento com a leitura. Já o texto adotado para as questões onze, doze e treze é o momento de falar mais sério e, talvez por quebrar a sensação de diversão, ele não tenha sido tão bem recebido quanto os demais textos.

Após análise dos resultados, foi possível perceber que havia necessidade de que o texto da reportagem fosse lido junto com os alunos. Acredita-se que isso impactaria positivamente a interpretação dos alunos e que os ganhos iriam além dos dados numéricos

com a discussão a respeito desse texto para que os alunos percebessem informações importantes. Além disso, o momento em que o texto foi lido também prejudicou o rendimento da atividade. Era o final da aula, quando os alunos já estavam mais cansados e iam perdendo sua capacidade de concentração após uma aula intensa e até desgastante. A leitura lamentavelmente ficou por conta dos alunos e alguns relataram, durante a correção, que sequer leram o texto.

A tabela que representa os dados adquiridos da décima primeira questão encontra-se abaixo:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
19	07	03	09

As respostas insatisfatórias representam a maior parcela dos resultados da questão onze. Algumas das respostas parecem indicar que o aluno sequer leu o texto, como é o caso da aluna E:

11. Após ler o texto da reportagem, responda: o que significa dizer que "as palavras têm história"? Fundamente sua resposta fazendo referência a exemplos do texto.

prá mim é que é através das palavras que fazemos e destruímos histórias.

Figura 55 - Aluna E, atividade 11

A resposta acima aparentemente apresenta uma reflexão a respeito da importância e das possíveis consequências do que se diz. A aluna atribui à palavra o poder de construir ou de destruir a história de um povo. É uma reflexão bastante relevante e válida, mas o assunto abordado no texto não a abrange, a aluna desconsiderou que o texto trata do percurso histórico e da mudança de significado das palavras.

Outra interpretação que está em desacordo com o que o texto propõe é a que se percebe na resposta da aluna C a seguir:

11. Após ler o texto da reportagem, responda: o que significa dizer que “as palavras têm história”? Fundamente sua resposta fazendo referência a exemplos do texto.

Uma palavra pode ou  
sera repetida pela história.

Figura 56 – Aluna C, atividade 11

Talvez, a aluna acima entenda que as palavras se repetem, embora seu significado esteja sujeito a sofrer alteração, ou seja, que a mesma palavra pode se repetir para diferentes sentidos em diferentes épocas. Nessa hipótese, a escolha da palavra repetir não foi adequada, mas pode sugerir alguma aproximação em relação ao que é proposto na questão onze.

Dentre as respostas que indicam que o aluno alcançou o objetivo da atividade, destacam-se as dos alunos D e S:

11. Após ler o texto da reportagem, responda: o que significa dizer que “as palavras têm história”? Fundamente sua resposta fazendo referência a exemplos do texto.

É porque em cada tempo tem um  
significado diferente. Alguns antes  
significam “estar exposto ao Sol”, hoje  
é “aguardar, proteger”.

Figura 57 – Aluno D, atividade 11

Pela resposta do aluno D, é possível dizer que ele percebeu que historicamente o significado das palavras sofrem drásticas alterações como no exemplo retirado do texto da palavra abrigo.

11. Após ler o texto da reportagem, responda: o que significa dizer que “as palavras têm história”? Fundamente sua resposta fazendo referência a exemplos do texto.

Como dizer que as palavras que  
longe do tempo foram obtidas  
significados diferentes, elas têm uma  
sua história.

Figura 58 – Aluna S, atividade 11

Embora a aluna não tenha apresentado exemplos, sua resposta está totalmente de acordo com o texto. Ela inclusive indica, através do plural de *significados diferentes*, que percebe que não existe apenas um significado possível, mesmo caso se considere um recorte sincrônico.

A questão doze apresentou resultados mais satisfatórios em comparação à questão anterior, certamente pelo fato de que a pergunta por si, não exige a leitura do texto para ser respondida adequadamente, tendo em vista que a mudança de significado das palavras bem como a impossibilidade de prevê-la foram temas amplamente trabalhados na etapa de conceituação e problematização. A questão doze apresentou os seguintes dados numéricos:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
19	14	1	4

É um costume comum entre os alunos buscar responder a questões de interpretação de texto, copiando parte dele tal como lá está. Esse costume foi causado pela forma tradicional de se trabalhar texto em sala de aula que foi adotada por tanto tempo pela escola em que as atividades propostas não dependiam de qualquer análise, de um olhar mais crítico ou de reflexão. Os alunos eram levados a buscar fragmentos do texto que se encaixavam perfeitamente numa lacuna proposta nas atividades com medidas específicas. Seguindo esse padrão de questões, bastava buscar e copiar uma frase do texto que se encaixasse com mais precisão. Um aluno que foi acostumado a esse tipo de atividades tende a repeti-lo em todas as demais, ainda que isso não seja requerido deles e desacostumar este aluno é uma tarefa desafiadora. Algumas respostas obtidas na aplicação desta pesquisa são claros exemplos dessa prática, entre esses exemplos, pode-se expor a resposta da aluna M.

12. Segundo o texto, é correto interpretar que os significados que uma palavra adquire ao longo do tempo são previsíveis? Por quê?

~~Sim, porque a mudança/sim,~~  
~~por que / Não da mais para saber~~  
 que o vocabulário primitivo dito foi  
 primitivo

Figura 59 – Aluna M, atividade 12

A expressão “segundo o texto” no enunciado da questão doze suscita, no aluno que está acostumado com isso, que ele empregue o comando de buscar e copiar uma frase do texto. Acredita-se que a resposta da aluna M possa seguir esse padrão, tanto que ela tenta e riscou uma outra resposta que a princípio parecia caber na forma visualizada pela aluna.

Outro ponto a ser considerado é que as respostas consideradas insatisfatórias, às vezes, não refletem adequadamente a forma como o aluno entendeu o conteúdo e comumente apresentam aspectos bastante relevantes que indicam reflexão sobre a língua e a construção de significado. O aluno K, por exemplo, apresenta uma visão inesperada, porém sua resposta revelou algo significativo para esta pesquisa. O aluno K apresentou uma resposta intrigante (verificada na figura abaixo) que necessitou de esclarecimento posterior para entender que processamento o aluno havia realizado para chegar a ela.

12. Segundo o texto, é correto interpretar que os significados que uma palavra adquire ao longo do tempo são previsíveis? Por quê?

Sim. Por que por exemplo  
um salgado uma pessoa adquire  
aquela coisa que ela não tem.

Figura 60 – Aluno K, atividade 12

O aluno K é um daqueles que costumam afirmar que é difícil elaborar respostas dissertativas. Ele costuma dizer que sabe, mas não consegue explicar. Em conversa posterior ao dia da aplicação desta atividade, o aluno foi questionado sobre sua resposta. Não era possível entender por que ele cita um salgado como exemplo. Ele disse que salgado não é uma palavra boa para a coxinha, o quibe, o enroladinho porque salgado é o nome de comida que tem muito sal, mas alguém usou a palavra salgado porque não existia outra. O sim de sua resposta é devido ao fato de que a atribuição de novos significados parte da vontade das pessoas e da necessidade delas em expressar algo, portanto, na visão desse aluno, as pessoas têm um papel agente na construção de novos sentidos. Embora essa reflexão não seja proposta no texto (que trata de mudanças históricas de esvaziamento de um sentido para dar lugar a outro), ela está de acordo com o funcionamento da língua. A reflexão do aluno K se aproxima mais da proposta desta pesquisa do que o enfoque do texto usado nesta questão. Assim sendo, embora a resposta tenha sido insatisfatória para a questão em si, indica desenvolvimento da habilidade de observar, de refletir e de analisar a língua de forma mais criteriosa.

As respostas satisfatórias formam a maior parcela dos resultados, certamente, como já foi dito, pelo fato de que o assunto dessa questão fora cuidadosamente tratado. Dentre as questões consideradas satisfatórias, a resposta da aluna F merece destaque.

12. Segundo o texto, é correto interpretar que os significados que uma palavra adquire ao longo do tempo são previsíveis? Por quê?

Não, pois o significado construído ao longo do tempo não tem relação com o significado original.

Figura 61 – Aluna F, atividade 12

A aluna F explica que o novo significado da palavra não é previsível porque pode ser contrário ou não ter qualquer relação com o original. Essa resposta indica a percepção de que a construção de significado é peculiar porque será influenciada pelo frame, pelo MCI das personagens envolvidas e pelas demais bases de conhecimento.

A resposta do aluno B foi a única considerada parcialmente satisfatória:

12. Segundo o texto, é correto interpretar que os significados que uma palavra adquire ao longo do tempo são previsíveis? Por quê?

Sim, porque cada palavra é cada uma para si mesma.

Figura 62 – Aluno B, atividade 12

Embora pela resposta do aluno B seja possível perceber que ele teve certa dificuldade na explicação, ela sugere que ele percebe que a mudança de significado não pode ser prevista tendo em vista que essa mudança não segue um padrão, ele diz que “*cada palavra é cada forma diferente*”.

A questão número treze fecha a discussão a respeito do texto da revista *língua portuguesa* e encerra as atividades do terceiro bloco. Ela requer do aluno uma reflexão a respeito dos significados propostos pelos dicionários para que o aluno perceba que nenhum dicionário poderia descrever todos os significados possíveis a uma palavra, tendo em vista que os sentidos são muitos e que são passíveis de alteração a cada ocorrência. O texto aborda a mudança principalmente diacrônica de significado das palavras, mas esclarece que a

mudança ocorre devido à necessidade do falante de significar a realidade a sua volta no momento da interação.

Os resultados obtidos na questão treze constam na tabela abaixo:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
19	10	4	5

A resposta do aluno I (figura 63) é especialmente preocupante. Ela indica que ele ainda entende que o sentido das palavras como algo estático (apesar de respostas anteriores deste mesmo aluno indicarem o contrário). A ilusão de que o significado das palavras é endógeno afeta muito negativamente a habilidade leitora, portanto, respostas como a do aluno I devem ser vistas como um alerta para que o professor atue numa atitude mais direcionada.

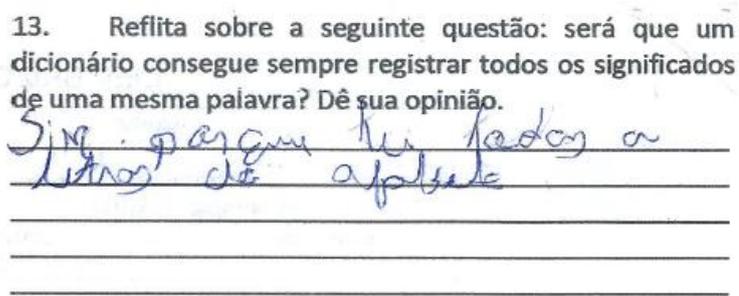


Figura 63 – Aluno I, atividade 13

A resposta do aluno I indica que ele entende que, se as pessoas conhecem as partes de uma palavra (as letras), por consequência, conhecem também o significado da palavra. Esse entendimento é uma consequência do grande problema já descrito nesta pesquisa e que a motivou: assim como o aluno vê o significado da palavra como algo ligado à soma de letras, o significado de texto é visto como soma de significado de palavras isoladas. Para esclarecer o aluno, na correção desta atividade, em sala de aula, foi argumentado que as letras, fora de um contexto, não têm qualquer significado, mas que o x no contexto de uma aula de matemática pode significar um valor por hora indeterminado a ser descoberto. Assim sendo, o significado depende da situação.

Outra forma utilizada para argumentar foi colocando a palavra *convalesce* no quadro e perguntando ao aluno se ele conhecia cada letra dessa palavra. O aluno respondeu que sim.

Então foi indagado se ele era capaz de dizer o significado dessa palavra, já que conhece cada letra dela. Ele respondeu que não. Em seguida, concluiu-se que da mesma forma como não é possível saber o significado de uma palavra apenas pelo fato de conhecer as letras que a compõem separadamente, também não é possível entender saber todos os significados que uma palavra pode assumir num texto, porque o texto pode afetar o significado prototípico da palavra. Falamos da palavra *casa* e foram mostradas várias imagens de casas (grandes, pequenas, barracos, casarões, de gente, de animais, casa de custódia, casa de repouso entre outras) e discutimos sobre como há exemplos que são mais parecidos e outros que se afastam mais do protótipo.

O aluno I afirmou que entendeu a explicação e que sua resposta foi impensada.

Outras respostas insatisfatórias foram aquelas que demonstram um olhar para o dicionário como uma entidade superior e detentora de toda verdade. Essa visão é bastante comum, para dicionários, para gramáticas, para escritos publicados de forma geral. É importante contestar nas aulas esse status e levar o aluno a questionar verdades estabelecidas. Além disso, embora haja dicionários que buscam explorar ao máximo as possibilidades de sentidos das palavras, é impossível limitar essas possibilidades.

Podemos citar como exemplo que demonstra esse tipo de visão, a resposta do aluno J, verificada na figura 64:

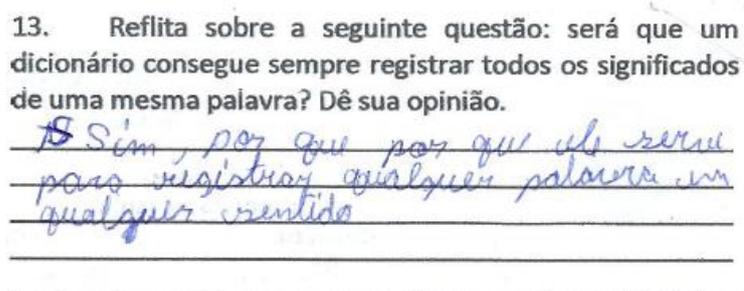


Figura 64 – Aluno J, atividade 13

As respostas parcialmente satisfatórias foram aquelas que indicam que o aluno entende que os dicionários não podem descrever todos os significados possíveis para as palavras, no entanto, na explicação da resposta, o aluno ainda não consegue demonstrar que ele percebe que o significado é instável e constantemente passível de adaptações, razão pela qual numa interação os significados são negociados a todo momento para que se garanta que o sentido construído pelo receptor seja o mesmo pretendido pelo locutor.

A resposta da aluna C, por exemplo, parece atribuir culpa aos dicionários por não saber todas as possibilidades de significações, como se denunciasse desleixo ou displicência. É preciso deixar claro que não há como esgotar os significados, porque eles são construídos e reconstruídos a cada uso, em cada situação, dependendo da vontade, da necessidade, da criatividade e da subjetividade dos falantes.

13. Reflita sobre a seguinte questão: será que um dicionário consegue sempre registrar todos os significados de uma mesma palavra? Dê sua opinião.

Não porque ele não sabe todos os significados.

Figura 65 – Aluna C, atividade 13

As respostas satisfatórias representaram maioria. Pode-se dar como exemplo, a resposta da aluna H que, inclusive, faz referência ao fato de que o texto afeta o sentido da palavra.

13. Reflita sobre a seguinte questão: será que um dicionário consegue sempre registrar todos os significados de uma mesma palavra? Dê sua opinião.

Não. Porque as palavras possuem vários significados então não sabe todos os significados e depende da forma da palavra como ta no texto que se referis.

Figura 66 – Aluna H, atividade 13

### 5.3. O Terceiro Encontro – Enfrentando Maiores Desafios

O terceiro encontro é o momento de aguçar ainda mais a capacidade leitora dos alunos. É quando são propostas atividades com crônicas em que a polissemia é uma ferramenta linguística utilizada de forma muito mais sutil, de maneira que muitas vezes passa despercebida no momento da leitura. Agora que os alunos já dominam melhor o conceito e que o percebem com certa facilidade em textos como as charges e as piadas trabalhadas no encontro anterior, é importante conduzi-los a perceber que às vezes autores utilizam a

polissemia de maneira mais astuciosa para gerar sentidos mais velados e bem mais intrigantes na significação mais aprofundada do texto.

O início do terceiro encontro foi, de certa forma, prejudicado pelo fato de que, excepcionalmente nesse dia, eles tiveram aula de educação física antes da aula de língua portuguesa. Como a aula de educação física é de longe a que mais os empolga, os alunos voltaram à sala de aula agitadíssimos, falantes e incomodados com o calor que sentiam após tanta atividade física. Conseguir o mínimo de tranquilidade para começar a atividade demorou minutos preciosos e acredita-se que, além desses minutos perdidos, os prejuízos podem ter sido bem maiores, tendo em vista que era necessário calma e concentração para esse encontro. Infelizmente, os problemas ocorridos não foram previstos para que se lançasse mão de outros recursos na tentativa de promover um ambiente o mais propício possível à promoção do conhecimento. A aluna S não se sentiu bem e só fez a primeira atividade deste terceiro encontro. Infelizmente não houve tempo para que ela as fizesse antes do encerramento do ano letivo.

As questões de catorze a dezessete são relativas ao texto *Crônica engraçada*, de Luis Fernando Veríssimo. A décima quarta questão requer que o aluno perceba que o texto inicia a narrativa conduzindo o leitor a um cenário de romantismo e ativa no leitor conhecimentos relacionados a um casamento feliz e duradouro, no entanto, logo em seguida, o autor quebra a expectativa do leitor e ironiza o padrão de comportamento de casais felizes.

A questão catorze requer que o aluno identifique a primeira afirmação que aciona o padrão positivo e a afirmação que quebra a expectativa do leitor em relação a essa afirmação.

Os resultados para esta questão foram regulares, tendo em vista que onze dos dezenove alunos responderam satisfatoriamente a esta questão. Os índices resultantes da questão estão apresentados abaixo:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
19	11	2	6

A maioria das respostas insatisfatórias apresentou algo em comum: como o texto segue uma alternância padrão, apresentando pontos positivos e, em seguida, uma contrapartida para esses pontos, as respostas tomaram exemplos de diferentes pontos do texto

e não informações correlacionados e complementares, conforme era esperado. Abaixo, é possível verificar as respostas dos alunos D e E para exemplificar respostas desse tipo.

14. O personagem/narrador da crônica acima começa seu relato afirmando algo muito positivo, no entanto quebra a expectativa do leitor em seguida. Que afirmação é essa e de que forma ela é quebrada?

De acordo para fazer um casamento  
to. O nome dele ser  
sempre

Figura 67 – Aluno D, atividade 14

14. O personagem/narrador da crônica acima começa seu relato afirmando algo muito positivo, no entanto quebra a expectativa do leitor em seguida. Que afirmação é essa e de que forma ela é quebrada?

nos andamos de mãos dadas.  
nos deixamos em camas  
separadas

Figura 68 – Aluna E, atividade 14

Os alunos D e E retiraram exemplos que não estão paralelamente relacionados no texto, embora representem as perspectivas positivas e negativas usadas pelo autor.

O equívoco nas respostas dos alunos D e E poderia ser evitado caso o enunciado da questão indicasse que há uma padrão que se repete ao longo do texto, alternando entre perspectivas positivas e negativas relacionadas entre si e que o aluno deveria exemplificar esse padrão com informações diretamente relacionadas de maneira complementar.

Ocorreram também três respostas idênticas que demonstram uma interpretação equivocada do texto. É necessário esclarecer que foi incentivado que os alunos conversassem entre si a respeito do texto, mas também foi deixado claro que era importante que as respostas fossem pensadas e elaboradas individualmente. Apesar disso, infelizmente, é comum que os alunos copiem o pensamento e a resposta de um colega, quando eles mesmos não se sentem seguros para responder, o que, normalmente causa um problema maior que é o de impossibilitar o diagnóstico da dificuldade enfrentada individualmente e, por consequência, que essa dificuldade não seja superada.

As alunas A e C apresentaram as respostas verificadas nas figuras 69 e 70 respectivamente. A aluna G apresentou resposta idêntica à da aluna C. Nota-se apenas a diferença entre as escolhas de tempo verbal feitas pelas alunas A e C.

14. O personagem/narrador da crônica acima começa seu relato afirmando algo muito positivo, no entanto quebra a expectativa do leitor em seguida. Que afirmação é essa e de que forma ela é quebrada?

Que eles nunca ficaram juntos

Figura 69 – Aluna A, atividade 14

14. O personagem/narrador da crônica acima começa seu relato afirmando algo muito positivo, no entanto quebra a expectativa do leitor em seguida. Que afirmação é essa e de que forma ela é quebrada?

Que eles nunca ficam juntos

Figura 70 – Aluna C, atividade 14

As respostas parcialmente satisfatórias indicam que as alunas entenderam o jogo que o autor fez, suas respostas indicam uma interpretação parcialmente adequada, mas não exatamente qual é exatamente a afirmação do autor nem de que forma a expectativa do leitor é quebrada. Como exemplo, encontra-se abaixo a resposta da aluna Q:

14. O personagem/narrador da crônica acima começa seu relato afirmando algo muito positivo, no entanto quebra a expectativa do leitor em seguida. Que afirmação é essa e de que forma ela é quebrada?

Que no início do parágrafo ele parece ser romântico, mas depois ele quebra essa expectativa.

Figura 71 – Aluna Q, atividade 14

A aluna Q relaciona a afirmação positiva a que o enunciado da questão catorze se refere a um teor romântico, o que corresponde ao texto, mas ela não aponta que afirmação veicula esse teor romântico, tampouco de que forma a expectativa do leitor é quebrada.

As respostas consideradas satisfatórias identificam e registram a informação positiva, no início do texto, a que o enunciado se refere e seu respectivo argumento contrário. Como exemplos, expõe-se abaixo a resposta dos alunos K e N.

14. O personagem/narrador da crônica acima começa seu relato afirmando algo muito positivo, no entanto quebra a expectativa do leitor em seguida. Que afirmação é essa e de que forma ela é quebrada?

no início do parágrafo ele começa a dizer que vai com ela toda semana e depois quebra a frase dizendo um vai na quinta e outro na terça.

Figura 72 – Aluno K, atividade 14

14. O personagem/narrador da crônica acima começa seu relato afirmando algo muito positivo, no entanto quebra a expectativa do leitor em seguida. Que afirmação é essa e de que forma ela é quebrada?

No início da crônica ele diz que vai toda semana com ela mas não em dias específicos.

Figura 73 – Aluno N, atividade 14

A questão número quinze busca investigar se os alunos percebem o momento em que o autor interrompe a sequência que vinha mantendo no texto. A questão quinze, no entanto, apresenta um grave erro no enunciado percebido após análise dos resultados que certamente trouxe uma consequência bastante negativa, impactando os números, como se vê na tabela abaixo:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
18	5	0	13

O enunciado da décima quinta questão menciona que há uma quebra na sequência mantida pelo autor no texto e pergunta em que parte ocorre essa quebra. Na verdade, a palavra quebra não é adequada para a situação. Houve não uma quebra, mas uma interrupção momentânea da sequência. O erro no enunciado acarretou danos aos índices e as respostas insatisfatórias representaram a grande maioria do total. Os alunos destacaram partes aleatórias do texto como num jogo de sorte ou de adivinhação.

Abaixo encontram-se exemplos de respostas insatisfatórias:

15. Ao longo do texto, o personagem/narrador continua fazendo afirmações positivas e desconstruindo-as sequencialmente até que em determinado ponto ele quebra essa sequência. Em que parte isso ocorre no texto?

Na Tebceiro paragrafo  
1º Fa.

Figura 74 – Aluna O, atividade 15

15. Ao longo do texto, o personagem/narrador continua fazendo afirmações positivas e desconstruindo-as sequencialmente até que em determinado ponto ele quebra essa sequência. Em que parte isso ocorre no texto?

Ja faz tempo que nao falo com a minha  
esposa E que não gosto de interagir-la

Figura 75 – Aluno B, atividade 15

O espaço destinado à resposta da questão quinze ficou na página seguinte ao seu enunciado. Essa informação foi passada oralmente aos alunos assim que as atividades foram entregues e eles, mas, ainda assim, quatro alunos acabaram por responder à décima quinta questão na margem da página, conforme foi o caso do aluno B.

As respostas satisfatórias demonstram que, mesmo com os problemas no enunciado, houve alunos que conseguiram perceber que houve uma pausa na sequência adotada por Veríssimo. Citam-se para exemplificação das respostas satisfatórias aquelas que correspondem às alunas Q e R.

15. Ao longo do texto, o personagem/narrador continua fazendo afirmações positivas e desconstruindo-as sequencialmente até que em determinado ponto ele quebra essa sequência. Em que parte isso ocorre no texto?

O texto começa a quebrar  
na paragrafo 1º quando ele  
fala e a coisa número 1 parte o primeiro...

Figura 76 – Aluna Q, atividade 15

15. Ao longo do texto, o personagem/narrador continua fazendo afirmações positivas e desconstruindo-as sequencialmente até que em determinado ponto ele quebra essa sequência. Em que parte isso ocorre no texto?

Lembram-se que o casamento é a causa número 1 do divórcio. Isso acontece no 35º parágrafo

Figura 77 – Aluna R, atividade 15

A questão dezesseis pede que o aluno retire expressões polissêmicas do texto e que explique os sentidos atribuídos a elas. Como é um trabalho que requer uma busca mais criteriosa em um campo maior do que a charge e a piada, a questão dezesseis representou um desafio com obstáculos mais complexos.

Os dados que refletem os resultados da décima sexta questão estão expostos na tabela a seguir:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
15	4	1	10

Conforme se verifica através dos dados da tabela acima, os resultados não são positivos. Eles demonstram que ainda há limitações para identificar expressões polissêmicas em um texto maior como uma crônica.

As respostas consideradas satisfatórias indicaram apenas uma expressão polissêmica, apesar de o enunciado sugerir que fossem apresentados mais de uma. Ainda assim, não se considera tão relevante que o aluno registre quantidade, mas que ele consiga perceber alguma ocorrência e principalmente que ele explique os sentidos atribuídos a ela no texto. A aluna O apresentou uma resposta que exemplifica isso adequadamente, conforme se nota na figura a seguir:

16. No texto há algumas ocorrências de polissemia. Identifique expressões polissêmicas no texto e explique os sentidos atribuídos a essas expressões.

Nos dormimos em camas  
separadas  
1º sentido - que eles dormiam  
no mesmo quarto mas  
em camas separada.  
2º eles dorme em estado diferente.

Figura 78 – Aluna O, atividade 16

Houve uma resposta considerada parcialmente satisfatória. A aluna R demonstra que conseguiu perceber polissemia quando o autor afirma que os personagens iam ao restaurante, duas vezes por semana, com um “*bom companheirismo*”. Ela indica que o companheirismo a que o autor se refere ativa dois significados: primeiro referindo-se ao casal, mas depois indicando que o companheirismo não é entre os dois, tendo em vista que eles vão ao restaurante em dias separados.

16. No texto há algumas ocorrências de polissemia. Identifique expressões polissêmicas no texto e explique os sentidos atribuídos a essas expressões.

Um bom companheirismo,  
achamos que era a  
companhia da mulher  
dole, mais não!

Figura 79 – Aluna R, atividade 16

As repostas insatisfatórias apresentaram dados que se afastam bastante do texto, houve alguns alunos que inclusive retiraram exemplos de outros textos usados nesta intervenção didática, como foi o caso das alunas C e E. O fato de o texto estar numa página diferente das questões dezesseis e dezessete pode ser uma das causas do problema verificado aqui. Uma possível solução para o mal-entendido das alunas é a inclusão do título do texto no enunciado das questões.

16. No texto há algumas ocorrências de polissemia. Identifique expressões polissêmicas no texto e explique os sentidos atribuídos a essas expressões.

Arrumar = organizar  
Arrumar = concertar.

Figura 80 – Aluna C, atividade 16

16. No texto há algumas ocorrências de polissemia. Identifique expressões polissêmicas no texto e explique os sentidos atribuídos a essas expressões.

foi contratado a  
Emprego para ensinar a  
tocar violão

Figura 81 – Aluna E, atividade 16

Além do tipo de resposta acima, houve alunos que citaram elementos do texto que podem assumir diferentes significados em outras situações, infelizmente os alunos não perceberam que a crônica em questão não explorava esse recurso especificamente no caso desses elementos. A aluna H, por exemplo, indica em sua resposta que a palavra soltar citada no texto pode assumir mais de um sentido. Apesar disso, na crônica de Veríssimo, a palavra soltar não apresenta a polissemia indicada pela aluna.

16. No texto há algumas ocorrências de polissemia. Identifique expressões polissêmicas no texto e explique os sentidos atribuídos a essas expressões.

soltar: significar soltar a pessoa  
libertar ela ou se libertar.  
sempre: significa pra toda vida  
ou

Figura 82 – Aluna H, atividade 16

Ocorreram também respostas em que o aluno cita fragmentos do texto, mas não indica possíveis sentidos para eles. Para exemplificação, acha-se abaixo a resposta do aluno I:

16. No texto há algumas ocorrências de polissemia. Identifique expressões polissêmicas no texto e explique os sentidos atribuídos a essas expressões:

Só não sabe que o  
primeiro nome dele era  
Sempre ela perguntou: "Qual  
é o nome do AV?" e eu disse: "Adeus"

Figura 83 – Aluno I, atividade 16

Lamentavelmente quatro alunos não responderam à questão dezesseis, o que impede um diagnóstico mais exato na busca de superar as atuais limitações.

A questão dezessete conclui o trabalho de análise da crônica engraçada de Luis Fernando Veríssimo e é uma atividade que tem o objetivo de levar o aluno a refletir sobre a utilidade, sobre a relevância da polissemia, ferramenta apurada para as mais diversas finalidades discursivas. Para responder a essa questão, o aluno deverá realizar uma reflexão teórica e relacioná-la a uma análise prática do texto.

Em momentos de interação verbal, comumente usamos a polissemia de maneira natural, não é algo restrito a uma parcela de pessoas que melhor domina os recursos da língua, não é considerado requintado, é corriqueiro. Apesar disso, a leitura analítica e questões que demandam reflexão, como a décima sétima da intervenção didática proposta nesta pesquisa, representam um campo minado para os alunos, é como se o texto a ser analisado fosse um inimigo a ser vencido com um esforço sobre-humano. Pensar sobre a linguagem é algo com que os alunos não estão acostumados e isso se deve principalmente à tradição escolar que seguia protocolos e ensinava procedimentos que não exigiam muita reflexão, bastava executar comandos.

Possivelmente por esse motivo, a questão dezessete apresentou o pior índice nos resultados, segundo os números na tabela abaixo confirmam:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
15	2	0	13

Os inquietantes resultados da questão dezessete demonstram que ainda há um longo caminho a ser percorrido para sanar os problemas de leitura que a escola brasileira enfrenta. No entanto, uma das formas de propor soluções é captando as informações que os atuais resultados têm a transmitir a fim de traçar novas rotas para esse objetivo.

Os alunos que, na questão anterior, não perceberam que a pergunta era relacionada à *crônica engraçada* persistiram nesse equívoco, o que levou os alunos B, C, D, E e G a erros semelhantes. Eles relacionaram o enunciado à piada do hóspede no hotel ou ao texto *adolescência*, nos quais as questões dezoito e dezenove são embasadas.

16. No texto há algumas ocorrências de polissemia. Identifique expressões polissêmicas no texto e explique os sentidos atribuídos a essas expressões.

organizar: concertar  
organizar: organizar.

17. De que forma a polissemia contribuiu para que se gerasse o efeito de humor no texto?

Deu um sentido engraçado.

Figura 84 – Aluno D, atividades 16 e 17

Através da figura 84 pode-se observar que o aluno D relacionou os enunciados à piada à qual se referem as questões seis e sete. No entanto esse não foi o único problema, tendo em vista que, ainda que o enunciado da décima sétima questão se referisse à piada, também seria possível respondê-la. Mesmo assim, por sua resposta, é possível perceber que o aluno entende que a polissemia é responsável por gerar o efeito humorístico, mas não consegue descrever algo relacionado ao processo que culmina no efeito engraçado.

A resposta da aluna H seguiu outra direção, conforme se observa a seguir:

17. De que forma a polissemia contribuiu para que se gerasse o efeito de humor no texto?

A polissemia contribui para  
fazer afirmações afirmativas e em  
determinados pontos e personagens  
quebra a sequência do texto.

Figura 85 – Aluna H, atividade 17

A resposta da aluna H se aproxima, de certa forma, da esperada. Sua resposta permite supor que ela percebeu que a polissemia foi usada pelo autor para afirmar algo positivo (*fazer afirmações afirmativas*) e propor o contrário disso (*o personagem quebra a sequência do texto*). A aluna só não disse que isso só acontece nesse texto devido à polissemia. Se por um

lado a resposta da aluna H não permite afirmar com segurança que ela tenha entendido o conteúdo, por outro também não permite o dizer o contrário.

O aluno N também menciona algo interessante em sua resposta:

17. De que forma a polissemia contribuiu para que se gerasse o efeito de humor no texto?

*Polissemia dos verbos que  
narrador quebra o texto como os dois dividindo a cama isso é engraçado  
e narrador quebra o texto  
como os dois dividem  
a cama isso é engraçado*

Figura 86 – Aluno N, atividade 17

Observando a figura 86, é possível verificar o uso da palavra quebra, em “o narrador quebra o texto como os dois dividindo a cama isso é engraçado”, que pode insinuar que o texto traz sentidos inesperados. A palavra quebra foi usada durante a etapa de conceituação e problematização do tema e, pelo que as respostas dos alunos H e N indicam, a ideia de quebra, de rompimento foi bem assimilada.

As duas únicas respostas consideradas satisfatórias foram as respostas das alunas Q e R. Dessas duas, optou-se por demonstrar a resposta da aluna R devido a uma especificidade a ser apresentada a seguir.

17. De que forma a polissemia contribuiu para que se gerasse o efeito de humor no texto?

*Entendemos um sentido  
mas era outro, isso enganou  
o leitor.*

Figura 87 – Aluna R, atividade 17

A aluna R atribui o humor do texto ao fato de que o autor engana o leitor ao direcioná-lo a elaborar um dos significados e logo após desconstruí-lo para compor outro. O ato de enganar é algo intencional e astuto. O fato de a aluna usar o verbo enganar demonstra que ela percebe que a polissemia é também uma artimanha discursiva.

A questão dezoito é relacionada à crônica *adolescência*, também de Luís Fernando Veríssimo. O texto apresenta um sentido polissêmico mais resguardado, sutilmente camuflado em uma linguagem mais informal e despreziosa. Um leitor ingênuo e desavisado pode não

perceber um sentido mais intrigante contido no texto, portanto não aproveitar o que essa leitura traz de melhor. No entanto, um leitor mais habilidoso que reconhece que não há apenas um sentido possível para o texto e, por isso o vasculha em busca de pistas que o levem a desvendar os sentidos mais ocultos tende a envolver-se mais, divertir-se mais e nutrir-se mais daquilo que o texto oferece. Nesse ponto da intervenção proposta nesta pesquisa, espera-se que o aluno demonstre mais perspicácia em identificar a polissemia a que a questão dezoito se refere.

Os dados da questão dezoito são os seguintes:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas insatisfatórias
18	16	2

Conforme se vê na tabela acima, os dados foram bastante positivos. Apenas dois alunos marcaram a opção que aponta o caráter polissêmico da expressão *tocar violino*. Todas as alternativas para a questão dezoito são elementos polissêmicos retirados do texto, mas apenas um elemento é central e causador da polissemia dos demais. Os alunos D e E marcaram respectivamente as opções D e C. As opções marcadas por eles são elementos que dão suporte à construção do significado polissêmico do texto de uma forma mais geral, porque são justamente mais pistas que o texto fornece, não por acaso. As figuras 88 e 89 representam as respostas dos alunos D e E:

18. Numa leitura mais descompromissada com o texto, a solução encontrada pelo pai de Jander (arranjando a Vandeca Furacão para o filho) não parece ter muita relação com o problema enfrentado, no entanto, uma análise mais atenta nos permite perceber que a relação entre o problema e a solução é mais forte considerando-se o caráter polissêmico de:

- A. ter um ataque.
- B. tocar violino.
- C. ensaiar dia e noite.
- D. dedicar-se obsessivamente.

Figura 88 – Aluno D, atividade 18

18. Numa leitura mais descompromissada com o texto, a solução encontrada pelo pai de Jander (arranjando a Vandeca Furacão para o filho) não parece ter muita relação com o problema enfrentado, no entanto, uma análise mais atenta nos permite perceber que a relação entre o problema e a solução é mais forte considerando-se o caráter polissêmico de:

- A. ter um ataque.
- B. tocar violino.
- C. ensaiar dia e noite.
- D. dedicar-se obsessivamente.

Figura 89 – Aluna E, atividade 18

Supõe-se que o aluno D tenha alcançado o sentido do texto, embora sua resposta à décima oitava questão não confirme isso, por indícios percebidos em sua resposta à questão seguinte, conforme será demonstrado através da figura 90.

A questão dezenove pede que o aluno registre elementos que servem como pistas para que o leitor perceba a polissemia da qual a questão anterior trata. A tabela a seguir demonstra os resultados da atividade dezenove:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
17	16	1	0

Dos dezenove que participam da intervenção desta pesquisa, duas alunas deixaram de responder a essa questão, os demais apresentaram respostas que demonstram bom entendimento do texto e da atividade, com exceção do aluno D, cuja resposta está dentro do que era esperado caso ele respondesse corretamente a questão anterior.

19. Além do significado polissêmico de uma expressão em si, outros elementos do texto dão pistas ao leitor para que ele perceba essa polissemia. Identifique elementos no texto que ajudem a comprovar o sentido polissêmico que você marcou na questão anterior.

Naí curar as espinhas  
vandeço furacão  
me mostra como se segura

Figura 90 – Aluno D, atividade 19

Conforme foi tratado, o aluno D não respondeu satisfatoriamente a questão dezoito. Apesar disso, sua resposta à questão dezenove indica que ele percebeu três elementos que embasam a polissemia da expressão *tocar violino*. Por esta razão, sua resposta é considerada parcialmente satisfatória.

As respostas consideradas satisfatórias apresentaram variados elementos do texto que contribuem para a construção do efeito polissêmico de tocar violino. Para exemplificação destacam-se as respostas das alunas F e H:

19. Além do significado polissêmico de uma expressão em si, outros elementos do texto dão pistas ao leitor para que ele perceba essa polissemia. Identifique elementos no texto que ajudem a comprovar o sentido polissêmico que você marcou na questão anterior.

Tremecer de no espírito para  
entusiasmo, obsessivamente  
naí ludibriu sobre espinhas

Figura 91 – Aluna F, atividade 19

19. Além do significado polissêmico de uma expressão em si, outros elementos do texto dão pistas ao leitor para que ele perceba essa polissemia. Identifique elementos no texto que ajudem a comprovar o sentido polissêmico que você marcou na questão anterior.

*Tocar violino obsessivamente a  
bandeira suástica e o menino de  
quartão que tinha cara cheia de  
espírito.*

Figura 92 – aluna H, atividade 19

As questões vinte e vinte e um são conclusivas para o trabalho reflexivo que esta pesquisa propõe sobre o funcionamento da linguagem no que se refere à construção de significado textual. Elas deverão refletir de que forma esta pesquisa afetou a visão de texto que os alunos tinham e se eles percebem este afetamento.

A atividade vinte questiona o senso comum que considera que a interpretação do texto é realizada através da soma dos significados das palavras isoladamente e requer reflexão sobre todo o processo da intervenção didática proposta aqui nesta pesquisa.

As respostas dos alunos relevaram um bom resultado geral, embora ainda haja um caminho a ser percorrido em direção ao ideal. Abaixo veem-se os resultados da questão vinte:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
16	14	2	0

De acordo com o que se vê na tabela acima, os resultados são animadores. Em um grupo de dezenove alunos, quatorze indicam, através de suas respostas à questão vinte, que percebem que o significado do texto não é a soma dos significados das palavras isoladamente e isso é algo que certamente contribuirá para o modo como o aluno se coloca na posição de leitor. Ele agora tenderá a desconfiar da própria leitura e estará mais atento a artimanhas que os textos apresentam para gerar significados.

Os dois alunos que construíram respostas parcialmente satisfatórias apresentam respostas semelhantes, o que indica que pode ter havido alguma comunicação entre eles relacionada a essa atividade. As figuras 93 e 94 representam essas respostas.

20. Considerando os textos lidos e as atividades realizadas, analise a seguinte questão: é correto dizer que a interpretação do texto é feita através da soma dos significados das palavras isoladamente? Por quê?

Não, o significado muda de pessoa para pessoa ao decorrer do tempo

Figura 93 – Aluna A, atividade 20

20. Considerando os textos lidos e as atividades realizadas, analise a seguinte questão: é correto dizer que a interpretação do texto é feita através da soma dos significados das palavras isoladamente? Por quê?

Não, porque um significado pode mudar de pessoa para pessoa durante a história

Figura 94 – Aluno D, atividade 20

As respostas dos alunos A e D apresentam a mesma linha de pensamento. Ambos disseram que o significado muda de pessoa para pessoa, o que é verdade, e ambos também mencionaram a mudança diacrônica de significado. Esse ponto é preocupante, tendo em vista que, obviamente o significado muda historicamente, no entanto, é mais importante para este trabalho que os alunos verifiquem que o significado é construído e reconstruído no momento da interação, é online. Não há significado que não se agregue a conhecimentos gerais relacionados ao texto e à forma como os interlocutores envolvidos representam a realidade. Atrelar o significado ao momento histórico em que ele se situa representa um reducionismo ou um empobrecimento de algo muito rico.

É muito provável que o texto *Uma guinada de 180 graus* usado nas atividades do segundo encontro tenha causado esse problema. O texto da revista *língua portuguesa* foi trabalhado com a intenção de demonstrar que o dicionário não pode abarcar todos os significados e que eles são construídos pelos usuários da língua.

As respostas consideradas satisfatórias estão exemplificadas abaixo através das respostas dos alunos C, J e Q.

20. Considerando os textos lidos e as atividades realizadas, analise a seguinte questão: é correto dizer que a interpretação do texto é feita através da soma dos significados das palavras isoladamente? Por quê?

Não, porque o sentido da palavra afeta o texto e o texto afeta o sentido da palavra.

Figura 95 – Aluna C, atividade 20

A aluna C mencionou uma frase que foi repetida algumas vezes durante a etapa de conceituação e problematização do tema da intervenção didática. É bom perceber o quanto isso ficou mais claro na prática das atividades e isso gera a esperança de que, por consequência, haja uma mudança da postura leitora dos alunos.

20. Considerando os textos lidos e as atividades realizadas, analise a seguinte questão: é correto dizer que a interpretação do texto é feita através da soma dos significados das palavras isoladamente? Por quê?

Não, por que existem outros significados, saber o significado das palavras, não é saber o significado do texto.

Figura 96 – Aluno J, atividade 20

A aluna J indica que entendeu que, uma vez que as palavras adquirem tantos significados, saber simplesmente esses significados não garante entendimento do significado do texto, infelizmente o aluno não dá continuidade à sua justificativa. É lamentável que nossos alunos não estejam acostumados a escrever mais para expor melhor seu conhecimento. É provável que, se o aluno J continuasse expondo sua opinião, seria possível reconhecer de forma mais precisa o nível de seu entendimento do tema tratado seja para certificar sua sagacidade leitora ou para verificar possíveis arestas a serem aparadas. Ainda assim, a resposta do aluno J indica desenvolvimento das habilidades leitoras do aluno em relação ao propósito desta pesquisa.

20. Considerando os textos lidos e as atividades realizadas, analise a seguinte questão: é correto dizer que a interpretação do texto é feita através da soma dos significados das palavras isoladamente? Por quê?

*Não, porque existe outras formas de entender as palavras, obter o significado não por onde obter o significado do texto.*

Figura 97 – Aluna Q, atividade 20

A aluna Q afirma que existem formas de se interpretarem as palavras e que a interpretação delas também pode não coincidir com o significado do texto. Foi abordado nas aulas que a interpretação varia, tendo em vista que há muitas variáveis que afetam o sentido que o indivíduo constrói do texto, tais como sua personalidade, suas experiências, sua visão de mundo, o contexto comunicativo etc. Esse conhecimento deve conduzir o leitor a desconfiar do primeiro sentido que ele construiu na leitura de determinado texto e a averiguá-lo, através de outras leituras desse mesmo texto, para que se ratifique ou se retifique os significados elaborados.

A questão vinte e um pede a opinião dos alunos em relação à importância do contexto para uma interpretação mais eficiente do texto. Os resultados indicam que, de forma geral, eles percebem que o contexto é muito importante e os comentários a respeito dessa importância foram bastante variados. Os resultados estão numericamente representados na tabela abaixo:

Respostas obtidas	Respostas satisfatórias	Respostas parcialmente satisfatórias	Respostas insatisfatórias
16	13	1	2

Os números relacionados aos resultados da questão vinte e um são positivos, no entanto, as respostas insatisfatórias ou parcialmente satisfatórias servem como alerta para que

se corrija aquilo que ainda ficou confuso. As respostas insatisfatórias foram registradas pelas alunas L e M. São respostas semelhantes, de acordo com o que se nota nas figuras 96 e 97.

21. Qual é, na sua opinião, a importância do contexto para uma interpretação mais eficiente do texto?

A importância do contexto é que nos entendemos o texto com poucas palavras.

Figura 98 – Aluna L, atividade 21

21. Qual é, na sua opinião, a importância do contexto para uma interpretação mais eficiente do texto?

A importância do contexto é quando a gente entende o texto com poucas palavras.

Figura 99 – Aluna M, atividade 21

As alunas L e M certamente atrelaram o contexto apenas ao fato que ele facilita a vida do autor, desobrigando-o a fazer constantes digressões para explicar o sentido que ele deseja construir para seu texto. Isso não está longe do ideal de resposta porque o processamento cognitivo natural do ser humano cumpre-se em textos curtos, longos, de menor ou maior grau de dificuldade, em todas as situações de construção de significado, aliando texto e contexto. O mesmo texto assume significados muito distintos de acordo com o contexto em que ele está inserido ao ponto de ele poder ser analisado fora de um contexto e isso deve ficar claro para o aluno / leitor.

A resposta parcialmente satisfatória foi escrita pela aluna R, que relaciona o caráter polissêmico das palavras ao contexto, mas não explica esta relação.

21. Qual é, na sua opinião, a importância do contexto para uma interpretação mais eficiente do texto?

É porque as palavras  
tem sentidos polissemicos.

Figura 100 – Aluna R, atividade 21

É importante salientar que o contexto tanto pode delimitar o significado quanto pode causar a polissemia, no entanto, a resposta da aluna R indica que ela pode ter entendido que o contexto somente desfaz a polissemia e não o contrário. O contexto e a polissemia são sim fatores interconectados e complementares, portanto um não anula o outro.

As respostas satisfatórias apresentam aspectos pertinentes em relação à importância do contexto para a construção de significado. Destacam-se as respostas dos alunos B e C que apresentam aspectos relevantes sobre essa importância.

21. Qual é, na sua opinião, a importância do contexto para uma interpretação mais eficiente do texto?

O contexto ajuda a compreender  
coisas que o escritor não relatou no  
texto.

Figura 101 – Aluno B, atividade 21

O aluno B considera que o contexto ajuda a compreender elementos que o escritor não relatou no texto. Essa consideração é pertinente e importante. O contexto traz contribuições para o texto, acrescentando significado a ele. O aluno C vai um pouco além e estreita ainda mais a relação entre texto e contexto. Ela enfatiza que o texto só fará sentido se for considerado dentro de um contexto.

21. Qual é, na sua opinião, a importância do contexto para uma interpretação mais eficiente do texto?

Para fazer sentido, temos  
que entender o texto e  
o contexto.

Figura 102 – Aluna C, atividade 21

#### 5.4. O Quarto Encontro – Apropriação de Conhecimento

O último encontro foi bastante proveitoso. Como já havia passado algum tempo desde o último encontro, foi feita uma pequena revisão do conteúdo e, a seguir, a atividade do último bloco foi apresentada aos alunos. Antes de começar a atividade, foram projetadas variadas charges que usam a polissemia como ferramenta elementar para construção do efeito humorístico com a finalidade de motivar os alunos a produzir a sua própria charge. Os alunos demonstraram bom envolvimento e interesse na realização dessa tarefa. Além de divertida, foi bastante proveitosa a produção de charges para que o aluno se sentisse detentor desse novo saber.

As charges atingiram níveis muito satisfatórios, no entanto, houve casos em que o aluno não estava elaborando uma charge, mas uma tirinha e houve até uma aluna que elaborou um meme. Foi necessária uma ressalva durante esse processo para diferenciar charge de tirinha e meme e as inadequações foram corrigidas. Apesar da não distinção do gênero inicialmente, a polissemia estava presente em todos os textos.

Abaixo encontram-se exemplos de charges elaboradas pelos alunos:



Figura 103 – Aluna C, atividade 22



Figura 104 – Aluno J, atividade 22

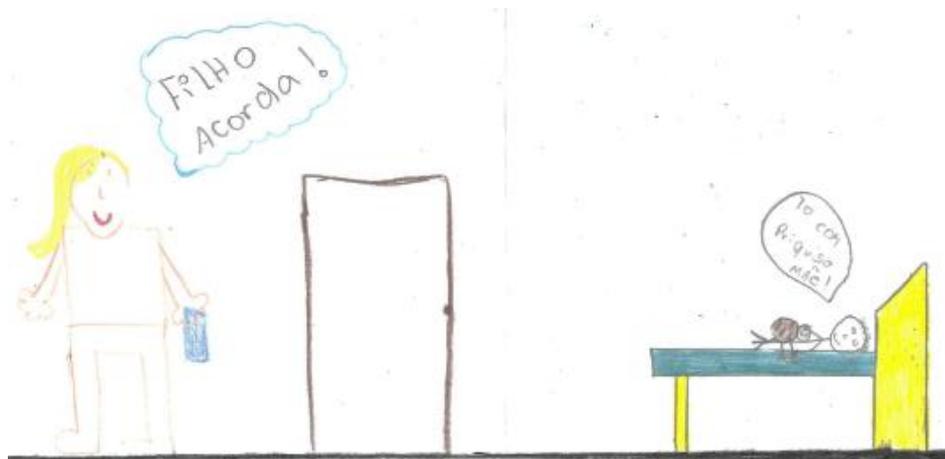


Figura 105 – Aluno K, atividade 22



Figura 106 – Aluna M, atividade 22



Figura 107 – Aluno N, atividade 22



Figura 108 – Aluna R, atividade 22

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradição escolar, embasada em uma visão de língua voltada para regras formais estabelecidas em manuais, causou graves problemas ao considerar que a língua funciona tão inequivocamente caso essas regras sejam seguidas. Conforme se sabe, a língua é viva e está em constante movimento, assim como os múltiplos significados que um enunciado pode gerar, de acordo como o momento, o lugar e com as pessoas envolvidas na interação. Exatamente por isso, deve-se, portanto, desconfiar da primeira leitura que se faz de determinado texto, seja ele de que gênero for.

Negligenciar o papel de desenvolver essa habilidade no aluno / leitor é um grande erro da escola tradicional que tem limitado as capacidades de criação, de criatividade, de reflexão, e de crítica. Em decorrência dessa educação deficitária, a noção de que o significado do texto é estritamente a soma dos significados das palavras que o compõem, tal como estão estaticamente registradas no dicionário é comum entre alunos. Apesar disso, percebe-se que o significado do texto vai muito além dos seus elementos unitariamente, tendo em vista que há outras bases sobre as quais se constrói o significado:

Os gêneros textuais que objetivam o humor como a charge, a piada e a crônica humorística são, talvez, aqueles que melhor podem representar toda a capacidade de multiplicar significados textuais, tendo em vista que, muitas vezes, esse é o recurso de que lançam mão para produzir o efeito humorístico. A polissemia de palavras ou expressões é uma forma de fazer rir, mas também de criticar problemas de forma explícita ou velada, razão pela qual todos devem ter acesso às possibilidades de leitura dos textos que lhe aparecerem.

Considerando o problema enfrentado pelos alunos em perceber que o significado do texto não corresponde à simples soma de significados de palavras isoladas e que há outras bases sobre as quais ele se funda, este trabalho buscou propor uma intervenção que contribuísse para o ensino da língua portuguesa e, mais ainda, para o aprimoramento das habilidades leitoras dos alunos do oitavo ano do ensino fundamental.

Os resultados da intervenção aqui proposta foram bastante positivos embora haja que se aprimorar, considerando que, mesmo com a proposta de intervenção desta pesquisa, houve alunos que não atingiram o nível pretendido. Ainda que a maioria tenha alcançado níveis satisfatórios, é ideal que sejam criadas estratégias que atinjam a todos os alunos e não a maioria deles. Não obstante, pode-se considerar que a intervenção proposta por este trabalho produziu bons frutos, à medida que demonstram desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos envolvidos no processo. No decorrer das atividades, foi possível perceber que os alunos foram afetados pelas atividades e apresentaram crescimento em relação a desconfiar do primeiro sentido elaborado na leitura de determinado texto e a saber que não há apenas uma possibilidade de leitura, que há significados mais visíveis e outros mais encobertos que podem ser, inclusive, mais intrigantes e mais interessantes.

Em relação à matriz de referência nacional, de forma geral, as atividades contribuíram para desenvolvimento das habilidades dos descritores com os quais esta pesquisa está correlacionada, sobretudo no que tange ao descritor D18 – reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. Os alunos perceberam também que informações implícitas a que o descritor D04 se refere são identificadas graças às bases que operam para a construção do significado; que o material gráfico, representado no descritor D05, é tão importante quanto (às vezes, mais que) o texto escrito. Além disso, com os gêneros trabalhados, os efeitos de ironia e de humor de que D16 trata também ficaram em evidência.

Que esta pesquisa possa produzir uma atitude responsiva de seus leitores, e que as atividades propostas possam contribuir, de alguma forma, em outras salas de aula de língua portuguesa, a fim de que se cumpra a verdadeira missão do Mestrado Profissional em Letras, a saber, criar meios de melhorar a educação no Brasil através de novas perspectivas. Tomando as palavras de Albert Einstein que sofreu na trajetória escolar, mas que contribuiu tanto para a sociedade, *“Insanidade é continuar fazendo sempre a mesma coisa e esperar resultados diferentes”*.

Que a reflexão para o esclarecimento, o planejamento para a ação e a autoavaliação para aprimoramento sejam constantes na prática docente, e que isso, por consequência, também influencie os educandos, pelo exemplo, a agirem analogamente e a transformarem a sociedade, agregando-lhe valores como a coragem, a responsabilidade e o respeito ao outro.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Lucia Leitão de M. L. L. de et alii. **Linguística Cognitiva em Foco: Morfologia e Semântica**. Rio de Janeiro: Publit, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a Science of text and discourse: cognition, communication and the freedom of access to knowledge and society**. Norwood: Ablex, 1997

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação do cômico**. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.105p.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 4 ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BREMMER, Jan; ROODENBURG, Herman. **Uma história cultural do humor**. Trad. Cynthia Azevedo e Paulo Soares. Rio de Janeiro: Record, 2000.

CANDIDO, Antonio. **A vida ao rés do chão**. In: Para gostar de ler: crônicas, vol. 5. São Paulo: Ática, 2007, p. 89-99.

CHIAVEGATTO, Valéria Coelho. **Introdução à linguística cognitiva**. Matraca, Rio de Janeiro, v. 16, n.24, jan./jun. 2009.

COUTINHO, Maria Antónia. **Schématization (discursive) et disposition (textuelle)**. In ADAM, Jean Michael. GRIZE, Jean-Blaise. & BOUACHA, Magid Ali (orgs.). *Texte et discours: catégories pour l'analyse*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon. 2004, p. 29-42.

CURSINO-GUIMARÃES Romão, S. **Do desafio do humor à sedução do processamento do texto humorístico à luz da Teoria da Relevância**. 2008. 377f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)-Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FAUCONNIER, G. **Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FAUCONNIER, G. & SWEETSER, E. **Spaces, world and grammar**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1996.

FILLMORE, Charles J. **Frame semantics**. In: *The linguistic society of Korea: linguistics in the morning calm*. Korea: Hanshin Publishing Company, 1982.

GEERAERTS, Dirk (ed.). **Cognitive linguistics: basic readings**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2006.

GIL, Célia Maria Carcagnolo. **Humor: alguns mecanismos linguísticos**. Alfa. São Paulo, 39, 1995, p. 111-119.

GOFFMAN, Erving. **Interaction ritual: essays on face-to-face behavior**. New York, Anchor Books, 1967.

GUILFORD, Joy Paul. **Creativity Toy's**. New York. New York – U.S.A., 1982.

GUMPERZ, John J. & GUMPERZ, Jenny. **Introduction : language and the communication of social identity**. In: *Language and social identity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1982, pp. 01-21.

HYMES, Dell. **Studies in the history of linguistics: Traditions and paradigms.** Bloomington: Indiana University Press, 1974.

KANT, I. **Crítica da faculdade de julgar.** Belo Horizonte: Icone, 1791

KOESTLER, Arthur. **Le Cri d'archimède. L'Art de la Découverte et la découverte de l'Art.** Traduzido do Inglês por Georges Pradier. Paris: Calman Lévy, 1964.

LAKOFF, George. **Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind.** Chicago/London: The University of Chicago Press, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOUCO, Maria Aparecida Tavares. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica.** Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1104-4.pdf>, acesso em 30.10.2017.

NEPOMUCENO, Terezinha. **Sob a ótica dos quadrinhos: uma proposta textual-discursiva para o gênero tira.** Dissertação em linguística – UFU. Uberlândia, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua: análise linguística de piadas.** São Paulo, Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Humor, língua e discurso.** São Paulo, Contexto, 2010.

RASKIN, Victor. **Linguistic heuristics of humor: a script based semantic approach.** In: *The International Journal in the Sociology of Language*, n. 65, 1987, p. 11-26.

ROMÃO, Sidnei Cursino Guimarães. **Onde está a graça: análise da perlocução em textos humorísticos nos níveis explícito, implícito e metaplcito.** 2001. 345f. Dissertação de

(Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Linguística. Minas Gerais, Universidade Federal de Uberlândia.

\_\_\_\_\_. **Do desafio do humor à sedução do processamento do texto humorístico à luz da Teoria da relevância**. 2008. 337f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais.

ROSCH, E. **Cognitive representation of semantic categories**. In: *Cognitive Psychology* 4, p. 328-350, 1975.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. Rio de Janeiro: Ática, 1987.

SILVA, A. S. da. **Introdução: linguagem, cultura e cognição, ou a Linguística Cognitiva**. In: SILVA, A. S. da; TORRES, A. e GONÇALVES, M.. **Linguagem, cultura e cognição: estudos de linguística cognitiva**. Coimbra: Almedina, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Uma introdução ao estudo do humor pela Linguística**. D.E.L.T.A, v. 6, n. 1, 1990, p. 55-82.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466.