

A INFERÊNCIA DO SIGNIFICADO LEXICAL NA LEITURA DE TEXTOS HUMORÍSTICOS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

Geraldo José Rodrigues LISKA
Universidade Federal de Minas Gerais
geraldoliska@ufmg.br

Resumo: Este trabalho investiga o tratamento do sentido lexical nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Observando-os quais abordam a inferência da significação dos itens lexicais por meio da seleção criteriosa das palavras a fim de produzir efeitos de sentido, lembrando que a particularidade do significado é fator para a multissignificação e a polissemia no contexto e na situação comunicativa em que as palavras estão inseridas. Deve-se trabalhar no aluno a conscientização dos traços intra e interlinguísticos, semânticos e pragmáticos, que permeiam o funcionamento da língua e atribuem ou desconstruem o significado das ‘coisas’ no mundo, seja de quando se trata do que é novo, do que se está ou esteve em uso. O objetivo central deste trabalho é observar o tratamento de um pequeno conjunto de textos humorísticos nos livros didáticos, mostrando com o se pode destacar os humores da palavra, com vista a favorecer o desenvolvimento da competência lexical. Foram abordadas as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Currículo Básico Comum (CBC) a respeito do uso dos gêneros textuais em sala de aula (focando o de interesse para este trabalho) e, neles, o envolvimento com a seleção lexical e efeitos de sentido.

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

1 Introdução

Na sala de aula de língua portuguesa (níveis Fundamental e Médio), ainda é comum a análise gramatical das palavras por meio de sua configuração morfológica e/ou função sintática. Poucas são as iniciativas, inclusive nos livros didáticos de português, em ressaltar a importância do significado, com todas as possibilidades que os diversos usos de uma palavra permitem.

As propostas curriculares de todas as esferas do governo procuram valorizar a produção do sentido, uma vez que isso é fundamental para o domínio da leitura e, conseqüentemente, da escrita, já que “ler, entre outras coisas, é interpretar (atribuir sentido ou significado)”, conforme a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio (SÃO PAULO, 2010, p. 19).

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

Até 1996, o ensino do português se encaixava “num período em que ensinar gramática era algo obsoleto e inoperante” (SOUZA; ARÃO, 2009). A maioria das obras se refere a esse período como uma época de memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário. As reflexões sobre isso refletiram nos “Parâmetros Curriculares Nacionais – Português” para as séries do Ensino Fundamental

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

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

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

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

Com isso, observa-se que a formação do leitor e produtor de textos está intimamente ligada às práticas discursivas, pois elas não se manifestam por meio de modelos “prontos”, antecipados, e sim exigem esforço cognitivo e interação social para que a comunicação se estabeleça. Logo, o trabalho de compreensão/produção de textos se manifesta a partir de “uma base discursiva, onde os conteúdos diversos ganham, de modo progressivo-recursivo, existência e sentido”, conforme a proposta curricular para o ensino de português nos Ensinos Fundamental (anos finais) e Médio, o “Currículo Básico Comum” (MINAS GERAIS, 2007, p. 110).

Além do mais, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, continuando a tese de que leitura é um processo de interpretação/atribuição de significados, defende que esse procedimento “baseia-se na análise do contexto histórico, social e cultural em que textos são produzidos e lidos” (SÃO PAULO, *Ibid*, p.108).

E, encerrando as citações sobre o ensino de língua materna, vale remeter novamente aos “Parâmetros Curriculares Nacionais – Português” para o Ensino Médio, para afirmar que no texto existe um jogo de interação entre as palavras que influenciará o uso apropriado do léxico ou da sintaxe, pois “os significados se constroem no próprio processo discursivo, e não fora dele” (BRASIL, *Ibid*, p.66-67).

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

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

Este trabalho procura destacar o estudo do humor presente nos quadrinhos para o desenvolvimento da competência lexical na sala de aula, por meio de produções semânticas intencionais apresentadas por um mesmo item lexical, marcadas por fatores intra e extralinguísticos para o efeito de sentido.

2 A inferência do significado lexical

De maneira ampla, o desenvolvimento da competência lexical deve proporcionar ao aluno a oportunidade de expandir seu acervo lexical e de perceber os vários significados possíveis que as palavras podem apresentar, seja na relação entre elas dentro ou fora de um enunciado. Assim, podemos dizer que a inferência do significado lexical está intimamente ligada ao conhecimento preexistente, a nível linguístico e enciclopédico, dos itens lexicais que rodeiam determinada palavra e/ou da composição morfológica e possibilidades sintáticas e semânticas de uso desta. Conforme Laufer (1986), não há fluência sem uma base sólida de vocabulário; nenhum insumo será abrangente e relevante se o léxico do aprendiz for pobre.

Hoje existem propostas que atendem especialmente a essas necessidades. O CBC (MINAS GERAIS, 2007), por exemplo, aborda, em seu Eixo Temático I, “Compreensão e Produção de Textos”, a necessidade de se trabalhar a seleção lexical e efeitos de sentido (Item 4 dos “Tópicos e Subtópicos de Conteúdo”). Neste trabalho, então, tratamos de atividades de livros didáticos cujos textos envolvam a seguinte característica:

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

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

Mas esse pensamento nem sempre foi assim. Maiguascha (1993, apud DELL’ISOLA, 2005), em suas pesquisas ao longo de vinte anos (1970-90), afirma que até o final da década de 80 não havia necessidade de se ensinarem explicitamente palavras e seus significados, pois acreditava-se que os aprendizes compreenderiam o vocabulário indiretamente em atividades comunicativas ou gramaticais ou quando liam.

Nas últimas décadas, os lingüistas não têm dado muita atenção a problemas de grande relevância relativos ao léxico. Contudo, o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal de contas, o objeto da comunicação lingüística. A informação veiculada pela mensagem faz-se, sobretudo, por meio do léxico, das palavras lexicais que integram os enunciados. Sabemos, também, que a referência à realidade extralingüística nos discursos humanos faz-se pelos signos lingüísticos, ou unidades lexicais, que designam os elementos desse universo segundo o recorte feito pela língua e pela cultura correlatas. Assim, o léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana (Biderman, 1996, p.27)

Os textos humorísticos então devem proporcionar um trabalho onde o significado lexical possa ser buscado por meio da inferência, isto é, por meio de um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica anterior, em um dado contexto, já que é comum, no dia a dia, fazermos uso do que conhecemos para

inferir o que não conhecemos (princípio que certamente pode ser usado durante o processamento da leitura) (DELL'ISOLA, 2005).

3 Textos humorísticos na sala de aula e as relações entre texto e sentido

O texto não tem “significado”, mas “um potencial para o significado”, que é variável para o leitor. (Widdowson, 1979)

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

Nesses estudos, os fatos e os fenômenos da linguagem criaram uma nova concepção de língua, conforme Magda Soares (1998)

uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização (p. 59).

Os elementos linguísticos e não-linguísticos que se integram no discurso são responsáveis pela sua significação. Sendo assim, é por meio da relação entre os níveis lógico-cognitivo, linguístico e contextual que se produzirá o sentido (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1981, apud GREGOLIN, 1993). O ensino de português, então, deve abordar e observar tanto as relações intralinguísticas, como a coesão e a coerência textuais, como as extralinguísticas, analisando o texto no contexto que o produziu. Essa abordagem e observação sociocomunicativa, semântica e formal, no conjunto, deve

buscar o desvendamento dessa tessitura particular que envolve diferentes elementos e produz *efeitos de sentidos*: são os procedimentos de argumentação que unificam o sentido e apontam para os vários sentidos criados no texto (GREGOLIN, *ibid.*, p. 25).

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

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

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1990, p. 113).

Além disso, tanto no processo de compreensão ou expressão, o pensamento é mediado externamente por signos e internamente por significados, relacionados às palavras e nelas materializados. É um fenômeno do discurso, trata-se do pensamento discursivo

(VYGOTSKY, 2001). Esse processo acontece por meio da associação de campos semânticos, evocados pelas palavras e resgatados empiricamente pelos interlocutores, ou seja, recuperados pela memória episódica:

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

Isso prova mais uma vez o ensino de língua deve se pautar de práticas discursivas por meio do exercício da escrita e da leitura.

Nessa associação de campos semânticos

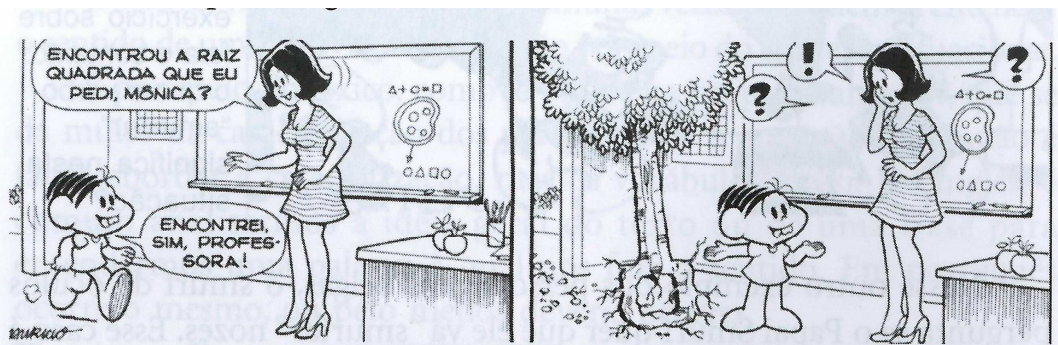
[...] a palavra não somente gera a indicação de um objecto determinado, mas também, inevitavelmente, provoca a aparição de uma série de enlaces complementares, que incluem em sua composição elementos de palavras parecidas à primeira pela situação imediata, pela experiência anterior, etc. Sendo assim,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

4 Os textos humorísticos das tirinhas na sala de aula e no livro didático

Nos livros didáticos, é comum os textos humorísticos aparecerem em formato de tirinhas. Nelas, existem dois códigos que se interagem num sistema narrativo: o visual e o verbal. Para que a mensagem seja entendida por completo, cada um desses códigos tem função especial, que não pode ser observada separadamente. Desse modo, para a compreensão dos quadrinhos, é necessário o conhecimento de elementos próprios desse gênero, além do conhecimento léxico-gramatical e semântico (KLEIMAN, 2007). Num quadrinho, se relacionam

[...] o enquadramento (que corresponde os personagens e os sinais gráficos que reforçam suas expressões, bem como os cenários em que tem lugar sua ação), o ângulo de visão, os textos (que compreendem o discurso que em geral se apresenta em balões e letreiros, bem como as onomatopéias), as metáforas visuais e as figuras cinéticas (ACEVEDO, 1990, p. 77).

Trata-se, logo, de um riquíssimo material de apoio didático, conforme Paulo Ramos (2010). Ele apresenta dez propostas para se trabalhar com quadrinhos na sala de aula e uma delas diz respeito à produção de sentido por meio do desvio do significado original (ou esperado pelo leitor) de um determinado item lexical, intencional ou não, dependendo se o ponto de vista está sobre o autor da tirinha ou do personagem que produz a fala. Isso é bastante presente em textos humorísticos, principalmente entre piadas e tirinhas, e é com uma destas que ele exemplifica esse caso de desvio.



(RAMOS, 2010)

O texto exige trabalho do leitor para a produção de significado durante o trajeto de pistas textuais linguístico-discursivas a serem decifradas, principalmente quando dele se podem produzir dois sentidos.

Num primeiro momento, ele privilegia um sentido e faz com que o leitor encontre uma solução de acordo com esse sentido. Num segundo momento, o texto conclui pelo outro sentido que também está no texto, caminhando de modo implícito ao lado do outro. Ele é induzido a descobrir e a se surpreender com a descoberta de que já tinha o conhecimento daquilo que agora lhe é revelado. Ele se surpreende ao descobrir antecipadamente que já conhecia o conteúdo da revelação (GIL, 1991, p. 93).

Remetemo-nos então à proposta do Currículo Básico Comum para a necessidade de se trabalhar a seleção lexical e efeitos de sentido (Item 4 dos “Tópicos e Subtópicos de Conteúdo”), em que o aluno deve “usar, produtiva e autonomamente, a seleção lexical como estratégia de produção de sentido e focalização temática, na compreensão e na produção de textos”. Para desenvolver essa habilidade, o aluno deve


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

A fim de verificar como este assunto é abordado no livro didático, seguindo a proposta de Ramos (2010), sobre os quadrinhos na sala de aula, e do CBC (MINAS GERAIS, 2007), sobre efeitos de sentido e seleção lexical, foi retirado como exemplo um exercício do livro didático Português – Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2009), recomendado pelo Guia de livros didáticos do PNLD 2011 (BRASIL, 2010):

ADJETIVOS PÁTRIOS

Leia esta piada:

— O idioma francês é o mais interessante e útil — dizia uma.
 A outra:
 — Qual nada! Acho que é o idioma inglês.
 Uma outra:
 — Mas o que vem a ser idioma?
 — Idioma quer dizer língua.
 — É?! Então fiquem sabendo que eu gosto muito é de idioma de vaca com cebolas e batatas.



(Donaldo Buchweitz, org. *Piadas para você morrer de rir*. Belo Horizonte: Leitura, 2001. p. 180.)

1. Observe o emprego da palavra **idioma** na anedota.

a) O significado dado a essa palavra no 6º parágrafo é aplicável a quais ocorrências dela no texto?
 Por quê? *Nas expressões idioma francês e idioma inglês, porque, nessas situações, refere-se à língua própria de um povo, de uma nação.*

b) Que outra palavra poderia ser usada nessas situações, sem alteração de sentido? *A palavra língua.*

c) Por que a palavra **idioma** é responsável pelo humor da anedota?
Porque, no último parágrafo, ela foi empregada indevidamente. Nessa situação, deveria ter sido empregada a palavra língua, que, além de significar idioma, tem o sentido de órgão situado na boca.

(p. 110)

Percebe-se, no exercício proposto, que mesmo que a unidade a ser trabalhada seja sobre adjetivos pátrios, o trabalho com a inferência lexical e, conseqüentemente, os efeitos de sentido do texto por meio da seleção lexical não foram deixados de lado. Assim, evita-se “desperdiçar” a oportunidade de ser trabalho a construção do significado no texto adaptado para o livro didático a fim de observar a palavra apenas por meio da sua configuração morfológica e sintática.

Considerações finais

Embora exista um vasto referencial teórico sobre a criação/produção de sentido no texto e propostas metodológicas sobre esse trabalho na sala de aula, ainda se percebe que a presença dos quadrinhos nos livros didáticos, na maioria, se restringe a uma análise gramatical das palavras por meio de sua configuração morfológica e/ou função sintática. Logo, ainda são poucas as iniciativas nos livros didáticos de português em ressaltar a importância do significado, com todas as possibilidades que os diversos usos de uma palavra permitem.

O humor é uma grande ferramenta para o desenvolvimento da competência lexical na sala de aula, por meio dos casos analisados onde há (re)produções semânticas intencionais apresentadas por um mesmo item lexical, marcadas por fatores intra e extralinguísticos para o efeito de sentido. O tratamento do sentido lexical e dos efeitos de sentido está presente nas propostas de ensino, mas se perdem em sua abordagem prática nos livros didáticos, principalmente nos quadrinhos, onde o efeito humorístico da polissemia presente nas unidades lexicais é característica marcante.

Referências bibliográficas

ACEVEDO, J. Contato Imediato. Como fazer Histórias em Quadrinhos. São Paulo: Global, 1990.

BRASIL. Decreto lei nº 91.542 de 19 de agosto de 1985.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/4568-guiapnld2011portugues/download>, acesso em 10 jan. 2012.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica Semtec. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte II – Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. Alfa, v.40, p. 27-46, 1996.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens. 5 ed. reform. São Paulo: Atual, 2009 (vol. 6º ao anos).

DELL'ISOLA, R. L. P. O sentido das palavras na interação leitor <-> texto. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

FERREIRA, A. C. F. . O Conceito de Interdiscurso na Semântica da Enunciação. In: II Seminário de Estudos em Análise do Discurso (II SEAD), 2005, Porto Alegre. Caderno de Resumos do II Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Porto Alegre, 2005. Disponível em <http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/interdiscurso/anaclaudiaferreira.pdf> , acesso em 10/6/2011.

FREGONEZI, D. E. . A FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA. In: Seminário do Gel- Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, 1994, São Paulo. XXIII Anais de Seminários do GEL. São Paulo/SP : Editora da Univ. de São Paulo, 1994. p. 705-711.

GIL, C. M. C. A linguagem da surpresa: uma proposta para o estudo da piada. São Paulo: 1991, 220f. Tese (Doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

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

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

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

KLEIMAN, A. Oficina de leitura: teoria e prática. 11 ed. Campinas: Pontes, 2007.

KOCH, I. V. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.

LAUFER, B. Possible changes in attitudes towards vocabulary acquisition research. IRAL, v. 24, n. 1, 1986.

LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MINAS GERAIS. Currículo Básico Comum – Português. Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: 2007.

RAMOS, P. Os quadrinhos em aulas de língua portuguesa. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010, v. , p. 65-85.

RASKIN, Victor. Semantic Mechanisms of humor. R. P. Company. Holland, 1985.

SILVA, N. I. da. . Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso) ^{JCR}, v. 01, p. 932-949, 2010.

SÃO PAULO. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa. São Paulo: SEE, 2008.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: Língua Portuguesa: História, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, p. 53-60.

SOUZA, D. S. G. ; ARÃO, L. A. . A contribuição da Linguística no Ensino da Língua Portuguesa no Brasil. revista Babilonia Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução ^{JCR}, v. 6/7, p. 67-78, 2009.

ULLMANN, S. Semântica: uma introdução à ciência do significado. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.

WIDDOWSON, H. G. Explorations in Applied Linguistics 1. Oxford: Oxford University Press, 1984.

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