

**ASPECTOS DA DIDATIZAÇÃO DOS CONCEITOS DE IRONIA PRESENTES EM
LIVROS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

*THE ASPECTS OF DIDACTIZATION OF IRONY CONCEPTS PRESENT IN
PORTUGUESE LANGUAGE BOOKS HIGH SCHOOL*

Girllayne G. Bezerra dos Santos Marques

RESUMO: Divulgada, assim como muitos outros fenômenos linguísticos, sob a tradição gramatical greco-latina, a ironia, objeto de ensino e pesquisa na área de língua, tem tido sua conceituação reformulada pelos estudos do último século. Portanto, o presente trabalho se apresenta como questionamento sobre os aspectos da didatização, compreendida como o processo de constituição de um conhecimento didático com base em um conhecimento de referência de natureza distinta, da ironia diante deste novo panorama da pesquisa do fenômeno irônico e do ensino de língua materna pautado no uso. Desse modo, baseando-nos na teoria de didatização (Chevallard, 1985, *apud* PETITJEAN, 2008; _____, *apud* HALTÉ, 2008) e nas teorias sobre ironia (MUCKE, 1970; HUTCHEON, 2000; BRAIT, 2008), analisamos os conceitos de ironia presentes em dois manuais didáticos contemporâneos, bem como a sua articulação com os demais aspectos do livro. Percebemos que as inovações advindas das pesquisas científicas têm sido incorporadas ao tratamento de língua amplamente, o que tem refletido na abordagem da ironia, especificamente. Desse modo, constatamos em um dos manuais uma abordagem de ironia que a aproxima do uso, enquanto no outro observamos trabalho semelhante com outros aspectos da língua.

PALAVRAS-CHAVE: ironia; didatização; livro didático.

ABSTRACT: Disclosed, as well as many other linguistic phenomena, in the Greco-Latin grammatical tradition, irony, teaching and research object in the language area, has had its conceptualization reformulated by the last century studies. Therefore, this work presents itself as questioning on aspects of didactization, understood as the process of constituting a didactic knowledge based on a reference knowledge of a different nature, the irony on this new panorama of research ironic phenomenon and education native language ruled in use. Thus, based on the didactization theory (Chevallard, 1985 cited PETITJEAN, 2008; _____, cited Halte, 2008) and the theories of irony (Mucke, 1970; HUTCHEON, 2000; BRAIT, 2008), we analyze the concepts of irony present in two contemporary textbooks, as well as their articulation with the other aspects of the book. We realize that the innovations resulting from scientific research has been incorporated into the language of treatment widely, which is reflected in the ironic approach specifically. Thus, it was found in one of the manuals ironic approach that approximates the use, as observed in other similar work with other aspects of language.

KEYWORDS: irony; didactization; textbook.

1. Introdução

O conceito de ironia, cuja primeira menção remonta à época da Antiguidade Clássica (Aristóteles e Platão), é, até os dias de hoje, objeto de investigação e de aprendizagem, apresentado nos manuais didáticos como uma das figuras de linguagem, conceituação esta baseada no modelo da Estilística da Gramática Tradicional. Admitindo que a Gramática Tradicional se configure como uma forte teorização sobre a língua (BORGES NETO, 2013) e que outras teorizações têm sido propostas em confronto a esse paradigma tradicional, muitos estudos sobre diversos aspectos da linguagem têm se desenvolvido além dos que já haviam sido propostos pelos gregos e latinos. No que concerne à ironia mais especificamente, estudos como o de Linda Hutcheon (2000), o de David Muecke (1970) e o de Beth Brait (2008) propõem um novo olhar sobre a ironia que a contemple além da constatação e investigue seu caráter funcional, semântico e discursivo. Indo além da definição do que é a ironia, esses estudos se questionam como se faz a ironia, com que propósitos se recorre à ironia e que efeitos de sentido o uso da ironia pode provocar.

Nesse contexto de convivência entre os conhecimentos já consagrados pela tradição e os novos conhecimentos, a aula de Língua Portuguesa (LP) continua se apropriando do que é a ironia (um conhecimento teórico) com o intuito de possibilitar que o discente possa refletir e compreender tal fenômeno, tornando-o um “conhecimento didático”. Esse percurso entre o conhecimento científico e o conhecimento didático ocorre por meio da transposição didática, compreendida inicialmente como “a passagem do conhecimento científico para o saber ensinado” (CHEVALLARD *apud* PETITJEAN, 2008, p. 2). Como em outras esferas da linguagem, os primeiros conhecimentos científicos sobre a ironia tomados como objetos de ensino pela esfera pedagógica foram os que estavam presentes nas gramáticas tradicionais, cuja teorização enfoca o caráter de *tropo* da ironia, ou seja, destaca a ironia como uma figura de linguagem (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008). No entanto, diante das novas pesquisas e das novas teorias sobre a ironia que apontam, além de seu caráter estilístico, seus aspectos persuasivos, semânticos e discursivos, fica-nos o questionamento sobre **como tem sido feita a transposição didática do fenômeno irônico nos manuais didáticos atualmente.**

Centrados na ideia de uma nova concepção de ensino de língua materna que focaliza o uso da linguagem, admitimos, com Antunes (2010), a importância de se estudar

os fenômenos linguísticos para além de sua taxonomia, relacionando-os aos seus sentidos, aos seus usos e às possibilidades por eles ofertadas de agir por meio da linguagem, e acrescentamos que faz parte desses fenômenos o recurso da ironia. Assim, a investigação da didatização da ironia, como a de muitos outros fenômenos linguísticos, se faz importante por ser esse fenômeno, além de um recurso linguístico (figura de linguagem), uma prática discursiva estratégica. Desse modo, o estudo da ironia dentro da sala de aula deve contemplar, sobretudo, os aspectos usuais desse fenômeno, relacionando os estudos feitos institucionalmente aos usos feitos cotidianamente, e a heterogeneidade de olhares sobre o fenômeno irônico, pois a língua enquanto atividade humana é heterogênea.

Com esses questionamentos, pretendemos observar, por um lado, como tem se dado a apropriação na esfera pedagógica, por meio dos manuais didáticos, de outros usos linguísticos, além do literário, que envolvem o fenômeno irônico (como a argumentação e a ambiguidade), apropriação esta que pode alargar a compreensão do discente sobre o que é ironia, relacioná-la aos usos que são feitos por meio dela e promover um aprendizado mais significativo. Por outro lado, é importante também refletir sobre a pertinência pedagógica desta abordagem e sobre como uma nova concepção de linguagem e de ensino de língua materna incorpora novos conhecimentos a serem ensinados (SOARES, 1998, p. 53).

2. Ironia: atitude, efeito, estratégia e relação do discurso

A ironia é um fenômeno materializado linguisticamente e de natureza bastante controversa; o estudo sobre este fenômeno desenvolve-se desde a Antiguidade Clássica e perpassa diversos campos de investigação. A primeira ocorrência do termo (do grego: *eironeia*) é encontrada na obra de Platão se referindo a uma forma de elaborar respostas indiretas e evasões e tem como figura emblemática Sócrates e sua retórica da maiêutica (BRAIT, 2008). Esse primeiro momento do estudo sobre a ironia é o pontapé inicial de uma longa tradição de investigação do fenômeno. Dentro dessa longa tradição, podemos observar que os estudos sobre a ironia também têm sido bastante controversos, ora pela amplitude dos campos em que eles têm sido realizados, como a Filosofia, o Direito, a Teoria Literária e, recentemente, a Linguística; ora por ser a própria natureza da ironia ambígua, como será aprofundado posteriormente. A evolução do termo passa pela

conceituação jurídica de Cícero (*apud* CINTRA, 2011), que compreendia a ironia como uma forma de tratar um oponente num debate; e ainda pela abordagem de cunho filosófico de Schlegel (BRAIT, 2008), que aproxima a ironia do *paradoxo*.

O fenômeno irônico tem sido investigado à exaustão por muitos campos. Aqui, no entanto, por ser nosso foco a ironia ensinada/estudada dentro das aulas de língua portuguesa, nos detemos nos estudos sobre a ironia desenvolvidos no seio da Linguística, um dos campos científicos de onde provêm os saberes a serem ensinados nas aulas de LP. Esses estudos iniciaram-se a partir da segunda metade do século XX, influenciados pela Virada Pragmática, e, com um olhar mais discursivo, têm orientado recentemente o estudo da ironia referente a seu uso, seja como atitude (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU) ou estratégia (HUTCHEON) discursiva, indo para além da ideia de figura de linguagem, originária da tradição gramatical clássica.

Inicialmente, o estudo e o ensino de LP se pautaram na tradição gramatical, o mesmo ocorreu ao estudo e ao ensino da ironia. No entanto, no século XX, os estudos sobre ironia se começaram a se desenvolver na tentativa de problematizar as definições propostas anteriormente e buscar contrastar as conceituações da ironia com suas manifestações práticas. Nessa linha, se desenvolvem os estudos de Linda Hutcheon (2000), David Muecke (1970) e Beth Brait (2008), que influenciados pelas novas posturas da pesquisa sobre a linguagem, investigam o fenômeno irônico sob um viés do efeito de sentido, da enunciação e da cadeia polifônica que é ativada quando ocorre a ironia. A exposição aqui feita sobre esses trabalhos se dará num eixo cronológico, portanto explicitaremos inicialmente Muecke, seguido por Hutcheon, até os estudos desenvolvidos por Brait.

Em seu livro *Ironia e o irônico*, David Muecke (1970) estabelece algumas distinções dentro do estudo da ironia que são muito caras à pesquisa sobre esta. Ele distingue a ironia em dois pólos: a ironia cotidiana e a ironia literária, sendo a última seu objeto de observação e questionamento. A ironia literária (ou verbal) estaria ligada à palavra escrita e constaria nas obras literárias e demais textos verbais escritos, como textos jornalísticos e publicitários. Já a ironia cotidiana consistiria dos enunciados falados pelas pessoas no dia a dia; no entanto, o autor não se ocupa desse tipo de ironia no seu estudo. Claramente podemos perceber que o trabalho de Muecke se dá numa linha de continuação dos estudos clássicos ao ver a ironia como um *tropo* e ao investigá-la dentro

da literatura. A grande contribuição do seu trabalho reside no fato de ele buscar esmiuçar as formas de se constituir a ironia e os efeitos de sentido provocados por essas diferentes formas, indo além da tão comum ideia de *paradoxo* e propondo categorias mais específicas e claras de constituição da ironia.

O trabalho da Linda Hutcheon (2000), por sua vez, traz um panorama mais amplo no tratamento da ironia. Sua investigação reside na leitura e análise de textos diversos que articulam recursos verbais e não verbais (imagens) e incide sobre o papel que a ironia desempenha quanto estratégia discursiva articulada pelo enunciador para atingir seu propósito comunicativo (a significação contrastante) diante de seu interlocutor. Aqui, o papel da ironia como uma estratégia discursiva coloca-a entre a postura que o locutor toma e a compreensão que o interlocutor constrói diante do enunciado, sendo essa perspectiva mais próxima da concepção de linguagem como interação.

Em consonância com a postura de Hutcheon, Beth Brait (2008), em seu livro *Ironia em Perspectiva Polifônica*, evoca a teoria bakhtiniana sobre o enunciado e a enunciação para localizar mais linguisticamente a concepção de ironia como estratégia discursiva. Desse modo, Brait irá se debruçar, sobretudo, nos modos como a ironia, enquanto estratégia, é concebida, partindo do pressuposto de que a natureza da ironia é essencialmente ambígua. Numa investigação enunciativa sobre a ironia, é elementar se aclarar que a natureza do enunciado é essencialmente responsiva, tecendo o que Bakhtin (2003) denomina de cadeia polifônica, tal conceito se torna central nas investigação e reflexão propostas por Brait. Para Brait, a ironia é caracterizada por uma ambivalência de significação, uma confluência enunciativa e uma maneira de um discurso lidar com outros (2008, p. 140), sendo este último aspecto o foco do seu trabalho, uma vez que a perspectiva por ela adotada é a polifonia.

3. Concepção de língua e saberes linguísticos: um percurso

Como demonstrado anteriormente, a diversidade dos estudos feitos sobre a ironia ocasiona uma pluralidade de acepções do que seria a ironia, o que, naturalmente, repercute sobre o tratamento didático desse fenômeno e se torna uma questão específica de investigação para a Linguística Aplicada. Desse modo, um aspecto central para compreender a repercussão desses estudos dentro do tratamento didático da ironia é a concepção de língua adotada neles e no fazer pedagógico, sendo atualmente uma das

concepções de língua norteadora dos estudos da Linguística e das práticas pedagógicas de LP a de que a língua é uma atividade humana, ou seja, a de que agimos por meio da linguagem (BAKHTIN, 2003).

Esse caráter norteador – da concepção de língua como prática – repercute expressivamente na dinâmica escolar, pois, se, por um lado, temos, na cena da aula, o professor e o aluno, por outro, temos também um objeto de ensino, um saber a ser ensinado e aprendido, que pode vir de um campo de pesquisa científica. A preocupação com a relação estabelecida entre o professor, o aluno e o objeto de ensino, conceituada como sistema didático, surgiu por volta da década de 80, com a Teoria da Transposição Didática (TD) de Yves Chevallard, e ampliou a compreensão e a investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem, focalizando, sobretudo, os objetos de ensino e tendo como elemento central o *saber*.

3.1. A Teoria da Transposição Didática

A TD, teoria surgida inicialmente na Didática da Matemática e incorporada a outros campos pedagógicos ao longo da segunda metade do século XX, se refere ao processo de apropriação por parte das instituições escolares dos saberes produzidos pelas instituições científicas legitimadas socialmente, ou, nas palavras de Chevallard (*apud* HALTÉ, 2008, p. 4), “a transposição didática designa a passagem do saber científico para o saber ensinado”. Algumas problemáticas são levantadas diante dessa ideia inicial sobre TD, como a de Halté (2008) quando aponta que o termo *transposição* carrega em si a ideia de que “se toma aqui (conhecimento científico) para colocar lá (conhecimento ensinado)” (2008, p. 3 – parênteses nossos), acarretando para o conhecimento ensinado uma inevitável desvalorização frente ao conhecimento científico. Ainda segundo a mesma autora (2008, p. 21), outro aspecto passível de controvérsia na proposta inicial da TD é aquele que se refere à natureza especificamente científica dos conhecimentos a serem didatizados, pois nas releituras e reelaborações da teoria feitas por outros estudiosos, como Martinand, se preconiza que os objetos de ensino não são provenientes apenas dos saberes científicos, mas, sobretudo, dos saberes legitimados e das práticas sociais de referência para a comunidade em que ocorre o processo de didatização. Assim, os saberes, independentemente de sua natureza, ao se tornarem objetos de ensino, vivenciam um processo de *didatização* ou *transposição didática*, que consiste em etapas

de releitura e de adaptação desses saberes aos objetivos específicos e gerais da disciplina e da instituição escolar, respectivamente.

As etapas de didatização propostas por Chevallard (1985 *apud* Petitjean, 2008, p. 3) se baseiam nas seguintes operações: (des)(re)contextualização, despersonalização, programabilidade, publicidade e controle. Essas operações são articuladas por agentes internos ou externos aos sistemas didáticos, que, para Chevallard (1985, p. 22, *apud* PETITJEAN, 2008, p. 1), “são formações que aparecem a cada início de ano letivo: a partir de um saber indicado pelo programa, forma-se um contrato didático; em torno desse saber, será articulado um projeto de ensino e aprendizagem, colocando professores e alunos em um mesmo lugar”. Um aspecto interessante na definição do sistema didático proposta por Chevallard é a menção a um *programa*, cuja natureza é mais bem aclarada em conjunção com a noção de noosfera, que consiste numa articulação entre o sistema didático, o sistema de ensino e o ambiente social da escola (PETITJEAN, 2008, p. 4).

Na noosfera, são articuladas as forças dos agentes externos (programas, artigos de divulgação, manuais didáticos, programas de formação inicial e continuada) e internos (professores) e nela são explicitadas as condições que fazem emergir novos objetos de ensino (obsoletismo didático e fracasso escolar/responsabilidade social) e as condições de sucesso da inserção desses novos objetos (não desestruturar os saberes antigos e se traduzir em lições e exercícios) (PETITJEAN, 2008). Este papel balizador desempenhado pelos *programas* na constituição de um sistema didático se estende, adquire viés prático e influencia a elaboração dos manuais didáticos e do fazer pedagógico, fato este que nos interessa particularmente.

3.2. A Transposição Didática, as políticas educacionais e o currículo escolar

Os programas de ensino são orientados, no Brasil, por aquilo que a teoria da transposição didática considera como agentes externos, mais especificamente pelos textos oficiais. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996, (LDB), é a principal legislação brasileira para políticas educacionais; o artigo 26º versa sobre o estudo da LP e o considera obrigatório nos currículos de ensino fundamental e médio, sua base é única para todo território nacional e nela se objetiva o vínculo entre a educação, o trabalho e as práticas sociais. Outro importante instrumento legislativo para a educação básica brasileira são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – publicados em dois

documentos para o Ensino Fundamental (I e II, respectivamente) e em um documento para o Ensino Médio –, em que se pretende “definir os limites sem os quais o aluno desse nível de ensino (no caso, ensino médio) teria dificuldades para prosseguir os estudos e participar da vida social” (BRASIL, 2000, p. 6 – parênteses nossos). Em esfera estadual, temos ainda, em Pernambuco, a Base Curricular Comum (PERNAMBUCO, 2008), em que são traçados objetivos consonantes com a LDB, mas em que são especificadas metas mais claras para o processo de ensino-aprendizagem.

É inegável a importância desses textos oficiais na elaboração dos saberes a serem ensinados, que estão comumente articulados em currículos. No entanto, a elaboração do currículo no sistema didático tem tido frequentemente como principal instrumento aqueles saberes apresentados nos manuais didáticos, que, por sua vez, têm sido elaborados de acordo com os documentos oficiais anteriormente citados e com o Programa Nacional do Livro Didático. Por essa razão, tanto o livro didático quanto esta prática de elaboração escolar do currículo têm sido temas recorrentes nas pesquisas educacionais e motivos de críticas na esfera educacional, por, possivelmente, engessar a prática pedagógica diante de uma influência tão expressiva.

Os manuais didáticos são considerados, na teoria de Chevallard, como um dos agentes externos ao sistema didático, sendo neles articuladas todas as operações da transposição didática, pois “a elaboração de um manual implica vários atos de TD: escolha das noções a serem ensinadas; maneiras de integrar essas noções entre si; modos de definição e graus de formulação dessas noções; tipos de progressão; formas de programação dos saberes” (PETITJENAN, 2008, p. 6). Desse modo, analisar os saberes contemplados nos manuais didáticos é, em certa medida, analisar os saberes presentes nas aulas da educação básica, ou seja, analisar os saberes ensinados aos discentes da educação básica brasileira. Portanto, sabendo que há novos conhecimentos científicos referentes à noção de ironia que comungam com a concepção de linguagem como prática e admitindo que a esfera escolar, por meio da TD, pode se apropriar desses conhecimentos, buscaremos elucidar se e como têm sido incorporados os novos conhecimentos sobre ironia nas aulas de LP, através de uma análise de manuais didáticos.

4. Metodologia

Com o objetivo de avaliar a transposição didática do fenômeno linguístico *ironia*, articulamos na nossa análise a formulação do conceito de ironia presente no manual didático, o diálogo dessa formulação com o restante da obra, a menção ao fenômeno irônico em outros pontos do material didático e a recontextualização feita no manual didático das teorias sobre ironia. Desse modo, a análise da transposição didática da ironia em manuais didáticos consistiu em:

- a) Revisão da produção bibliográfica a respeito da ironia como *tropo* dentro das gramáticas tradicionais (Nicola e Infante, 1994; Azeredo, 2008)
- b) Revisão da produção bibliográfica a respeito da ironia como *atitude e estratégia discursiva* dentro dos estudos linguísticos de Muecke (1970), Hutcheon (2000) e Brait (2008);
- c) Revisão da produção bibliográfica a respeito da transposição didática em LP;
- d) Seleção e análise de dois volumes de duas coleções de livros didáticos de LP do Ensino Médio (1º ano), em que o conceito de *ironia* seja trabalhado;
- e) Análise da conceituação apresentada no material didático e sua relação com a produção científica sobre ironia, nas gramáticas e nos estudos linguísticos;
- f) Análise da articulação entre aspectos do conceito de ironia diante da progressão didática;
- g) Avaliação dos aspectos da TD que foram estabelecidos na elaboração do manual didático em confronto com as teorias sobre TD, mais especificamente o nível de formulação e a trama conceitual.
- h) Avaliação sobre a pertinência do estudo sobre a ironia realizado nesses manuais.

Por fim, esperamos contribuir para o esclarecimento dos processos de transposição didática dos conhecimentos produzidos pela Linguística e que tanto podem alargar a compreensão do discente sobre sua língua quanto podem integrar teoria e prática nos estudos da linguagem.

5. Apresentação das obras analisadas

Os dois livros aqui analisados são de autores reconhecidos dentro do cenário de produção de livros didáticos (LD) de língua portuguesa: Maria Luiza Abaurre, Marcela Nogueira Pontara e Tatiana Fadel, autoras de *Português – língua, literatura e produção de texto*; e William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, autores de *Português Linguagens*. Ambos foram formulados nos anos de 2005 e 2004, respectivamente, e são livros adotados nas redes públicas de ensino, estando, portanto, de acordo com o PNLD, principal agente avaliador de LD no Brasil. Os volumes tomados como objeto de investigação correspondem ao 1º ano do Ensino Médio e foram escolhidos por apresentarem uma formulação sistemática do conceito de *ironia*; eles trabalham os três eixos de ensino de língua materna: leitura, produção e análise linguística/gramática. Os exemplares utilizados nessa pesquisa contêm o manual do professor, o que possibilita uma observação da transposição didática em diferentes níveis, uma vez que há uma apresentação mais aprofundada dos objetivos e dos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a obra.

Quanto à mediação entre os saberes apresentados e o professor, ambos os LDs fazem-na no manual pedagógico que consta no final dos livros. O livro *Português – língua, literatura, produção de texto* não possui marcação de nenhuma natureza ao longo do livro, sendo as respostas das atividades apresentadas junto com o manual do professor. Este é organizado de modo bastante claro, trazendo de modo explícito o suporte teórico, as propostas pedagógicas e metodológicas, respectivamente. As autoras iniciam o manual trazendo da literatura (Gabriel García Marquez) o fundamento para a importância da linguagem e seu estudo: “a linguagem, de várias maneiras, atravessa nossa existência, conferindo-nos humanidade” (MANUAL DO PROFESSOR, 2005, p. 2). Em seguida, elas apresentam uma **sugestão** de articulação entre os conteúdos dos três módulos que compõem o livro, ressaltando ser uma **sugestão** (negrito presente no livro). Cada eixo é teoricamente fundamentado, pedagogicamente explicitado e metodologicamente orientado.

No que concerne à fundamentação sobre o ensino de gramática, o livro adota uma postura de orientar a aprendizagem para o uso, pois “somente assim, estudando-se a linguagem em relação ao uso efetivo que dela fazem os falantes, podem adquirir sentido as discussões **sobre** a língua, em todos os níveis de análise, e a metalinguagem

necessária para a condução dessas discussões” (MANUAL DO PROFESSOR, 2005, p. 4 – ênfase nossa), e aqui ressaltamos a observação de que a metalinguagem desempenha um papel nas discussões sobre a língua, concordando com as autoras. A proposta pedagógica nesse ponto é a de que “a gramática seja ensinada de tal forma que os alunos possam perceber que a linguagem é parte integrante de suas vidas, dentro e sobretudo fora da escola” (IBIDEM), sugerindo-se metodologicamente “relacionar os tópicos tematizados no volume a situações efetivas de uso da linguagem” (IBIDEM).

Já o LD *Português Linguagens* possui algumas sinalizações sobre as atividades, mas as indicações metodológicas para os conteúdos a serem vivenciados são também apresentadas no manual do professor. A apresentação do manual do professor nesta obra aparece mais espiralizada do que na obra anterior. Na introdução, fica bem nítido que o trabalho sobre a linguagem se dará por meio do ensino de literatura e os pressupostos teóricos que fundamentam a obra estão explicitamente mencionados. Os pressupostos teórico-metodológicos e os objetivos pedagógicos são apresentados inicialmente sobre toda obra e, em seguida, de modo particular sobre a literatura e a produção de texto.

Na fundamentação teórico-metodológica sobre o ensino de língua apresentada, os autores promulgam que o livro “não propõe eliminar esse tipo de conteúdo (a gramática), mas *redimensioná-lo* no curso de Língua Portuguesa” (MANUAL DO PROFESSOR, 2004, 14 p.), concentrando aspectos que pertencem à gramática normativa, à gramática descritiva e à gramática reflexiva. São apresentados posteriormente a essa explanação dois artigos escritos por um dos autores sobre ensino de gramática, demonstrando que os idealizadores da obra mantêm uma produção e uma reflexão sobre o ensino de LP também no âmbito acadêmico. Por fim, são apresentadas as unidades, com ênfase acentuada ao eixo da literatura, e as sugestões de como trabalhar os eixos de ensino.

Os dois livros trazem claramente, tanto para professores quanto alunos, uma concepção de língua, o que é muito interessante para a aprendizagem e para a orientação pedagógica, pois, ao conceituar que a língua, ou linguagem, é “um sistema de signos que permite construir uma interpretação da realidade” (2005, p. 77) ou ainda que é “um código formado por signos (palavras) e leis combinatórias por meio do qual as pessoas se comunicam e interagem entre si” (2004, p. 18), os elaboradores do material

explicitam o viés que a obra adota, possibilitando uma articulação lógica entre os mais diversos conteúdos e o modo como são abordados.

Como já dito, o livro *Português Linguagens* apresenta um foco muito expressivo em torno do ensino de literatura. Dividido em quatro unidades, o livro apresenta em cada unidade, um movimento literário, além de conteúdos de gramática, de leitura e de produção textual, mas não há entre eles, necessariamente, uma relação. A estrutura geral da obra é bastante plural e dinâmica, variando a natureza das atividades em dezessete seções. Ao definir o que seria língua, os autores também contemplam uma reflexão sobre variedades linguísticas, concluindo, por fim, que “a escola, ao assumir **o compromisso de ensinar a variedade padrão**, não tem em vista eliminar a língua que o aluno traz de casa, mas prepará-lo para se comunicar com segurança e competência, independentemente de sua origem social” (p. 19 ênfase nossa). Essa conclusão acerca da postura da escola em relação às variedades linguísticas reflete de forma interessante ao longo da obra, pois nos textos elencados prevalece a norma urbana culta.

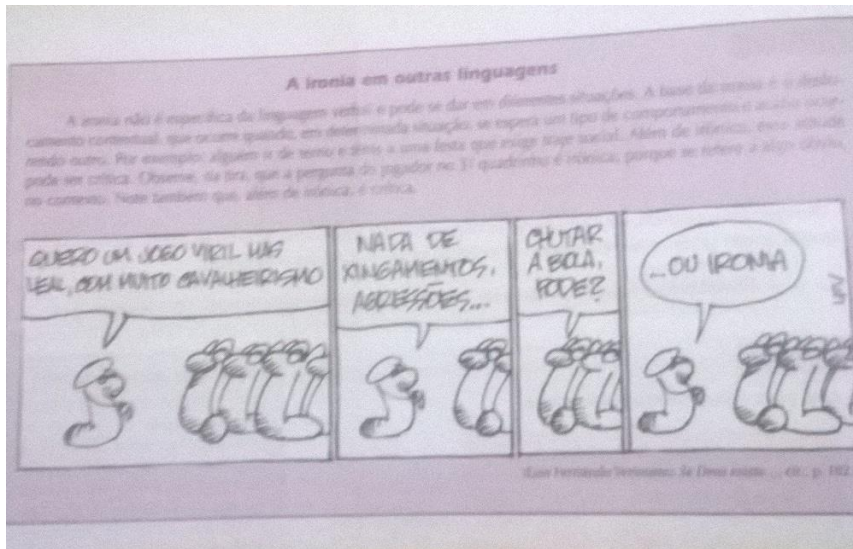
Já o livro *Português – língua, literatura, produção de texto* apresenta como foco estruturador da obra o aprofundamento da análise linguística/compreensão textual. A divisão da obra consiste em módulos dos eixos de ensino de língua materna: literatura, gramática e produção de texto, e apresenta, no manual do professor, uma sugestão de articulação entre as atividades a serem desenvolvidas em uma unidade específica, deixando a cargo do professor essa decisão. A grande diversidade deste livro consiste em sua heterogeneidade linguística, pois, assim como Cereja e Magalhães, as autoras defendem o respeito às variedades linguísticas, mas vão além ao torná-las, ao longo de toda obra, um objeto de reflexão e ensino, por meio da contemplação dessa heterogeneidade nos textos selecionados. Ainda sobre a seleção de textos e, conseqüentemente, a leitura, é importante destacar a exploração, em *Português: língua, literatura produção de texto*, da ambigüidade e do humor nas propostas de compreensão textual e análise linguística a partir de charges e tirinhas, instigando a explicação dos efeitos de sentido observados nelas. Há ao fim de cada capítulo um espaço de *Exercícios Complementares*, que abordam principalmente questões dos vestibulares mais populares do Brasil além do ENEM; o mesmo ocorre em Cereja e Magalhães, na seção *Em dia com o Vestibular*.

Esse trabalho com a reflexão linguística através do riso é também realizado em *Português: língua, literatura, produção de texto*, no que se refere à produção textual; o livro apresenta um trabalho conciso de produção textual, em que são contemplados apenas os gêneros narrativos, mais especificamente o relato, o conto e a crônica, incidindo sobre esta uma abordagem mais profunda. As autoras justificam essa concisão na crença de que “a saída (para trabalhar a partir de uma perspectiva discursiva, sem buscar a particularização dos inúmeros gêneros textuais) esteja na reflexão sobre os tipos de textos (unidades composicionais) estruturantes dos diferentes gêneros” (MANUAL DO PROFESSOR, 2005, p. 5). Esse aspecto difere substancialmente do trabalho feito em *Português Linguagens*, pois o livro de Cereja e Magalhães apresenta uma diversidade de gêneros em suas propostas de produção, somando onze diferentes gêneros textuais trabalhados ao longo do ano letivo, dos quais dois trabalham especificamente a oralidade, elemento que não é trabalhado significativamente em Abaurre, Pontara e Fadel.

5.1. Resultados: aspectos da didatização da ironia

Feita uma análise global dos dois livros, passemos para a análise específica da didatização da ironia realizada neles. Buscamos na nossa análise, além de contemplar a formulação do conceito de ironia estritamente, observar o tratamento de outros fenômenos que estabelecem com a ironia certo diálogo, como a ambiguidade, o sarcasmo, o humor e a paródia. A formulação do conceito de ironia é apresentada nas duas obras juntamente a outras figuras de linguagem. Para Cereja e Magalhães “a ironia é a figura de linguagem que consiste em afirmar o contrário do que se quer dizer” (2004, p. 69); já Abaurre, Pontara e Fadel definem que a ironia “é a figura de pensamento que consiste em usar alguma palavra ou enunciado com um sentido que se distancia do literal (denotativo), adquirindo, no contexto, conotação de crítica, depreciação e sátira” (2005, p. 143). Ambas as definições são acompanhadas de exemplos vindos da literatura, sendo na primeira usado Fernando Pessoa e, na segunda, Machado de Assis, além de uma tirinha do *Peanuts*. Em *Português Linguagens*, após a definição de ironia, é apresentado o seguinte boxe:

Figura 1

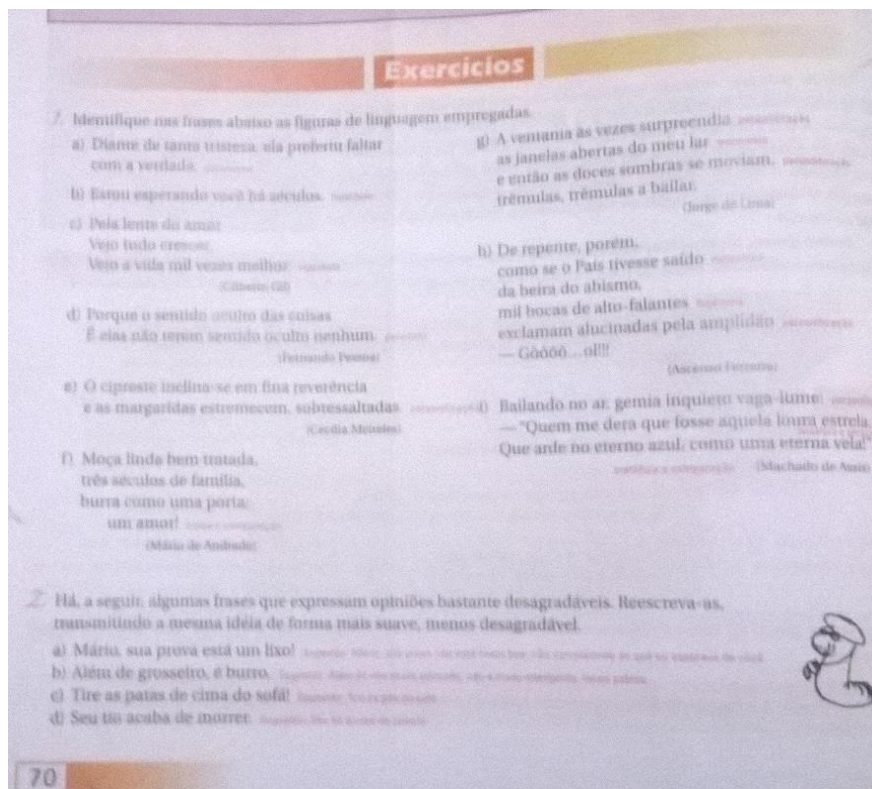


Nele, os autores buscam elucidar os outros usos do termo ironia e enfocam, mais especificamente, o uso da ironia como *acontecimento contraditório*, concepção que coincide com a de Schlegel. A inserção do estudo de figuras de linguagem é feita em *Português Linguagens* pelo viés da Estilística, enquanto que, em *Português: língua, literatura, produção de texto*, ela está articulada com as funções da linguagem. Um aspecto interessante no contraste entre essas duas inserções é a observação presente no manual do professor de *Português: língua, literatura, produção de texto*, em que as autoras destacam a importância de que as figuras “apareçam para o aluno como recursos que a língua oferece ao Sujeito para construir diferentes efeitos de sentido. Esses recursos tornam-se muito úteis no momento de produção de textos. Seu reconhecimento, por outro lado, é condição essencial para uma boa leitura” (MANUAL DO PROFESSOR, 2005, p. 6). Ainda sobre a abordagem das figuras de linguagem, convém destacar que, enquanto Abaurre, Pontara e Fadel distinguem explicitamente as figuras de sintaxe, de pensamento e de palavra, localizando a ironia como figura de pensamento, não há, na obra de Cereja e Magalhães, distinção entre esses tipos de figuras de linguagem e são exploradas mais enfaticamente as figuras de metáfora e metonímia.

Essa exploração mais enfática sobre a metáfora e metonímia, realizada em *Português Linguagens*, resulta num trabalho bem aprofundado sobre essas figuras,

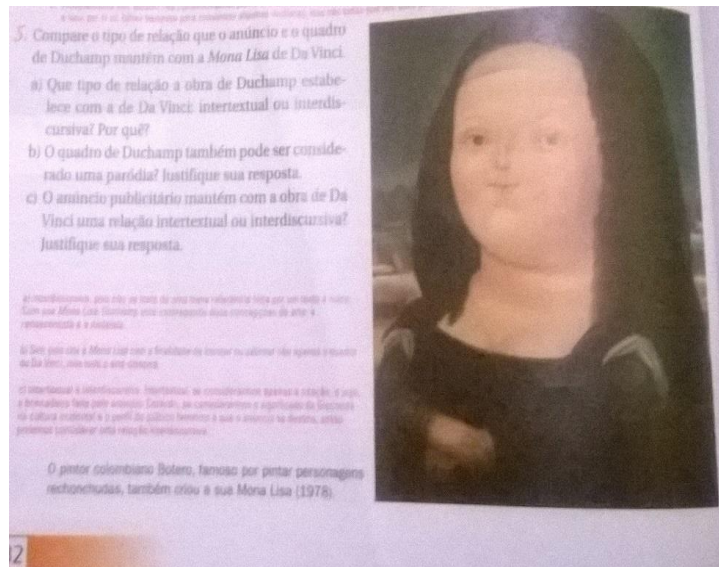
vinculando-as ao universo não só da literatura, como ao da publicidade e propaganda. Esse trabalho é realizado por meio de uma explanação mais prolongada e, sobretudo, por meio de exercícios que exploram essas figuras, como os presentes nas páginas 71 e 72 do LD. Os exercícios propostos por esses autores sobre metáfora e metonímia divergem expressivamente dos exercícios propostos sobre as demais figuras de linguagem, que são contempladas apenas em duas atividades, uma de classificação e outra de reformulação, não havendo exercícios específicos sobre ironia, como podemos ver a seguir:

Figura 2



Ao longo do livro são bastante utilizadas charges, tirinhas e cartuns, mas o efeito de riso, ou seja, o efeito irônico, é pouco explorado, pois as atividades propostas chamam a atenção dos discentes mais para *o que se diz* do que para a forma *como se diz*. O riso poderia ter sido retomado de modo bem interessante quando os autores tratam da *paródia*, dentro do tema *interdiscurso e intertextualidade*. Definindo a paródia como “um tipo de relação intertextual em que um dos textos cita outro, geralmente com o objetivo de fazer-lhe uma crítica ou inverter ou distorcer suas ideias”, os autores propõem uma atividade específica em que o texto parodiado implica ironia, como vemos abaixo:

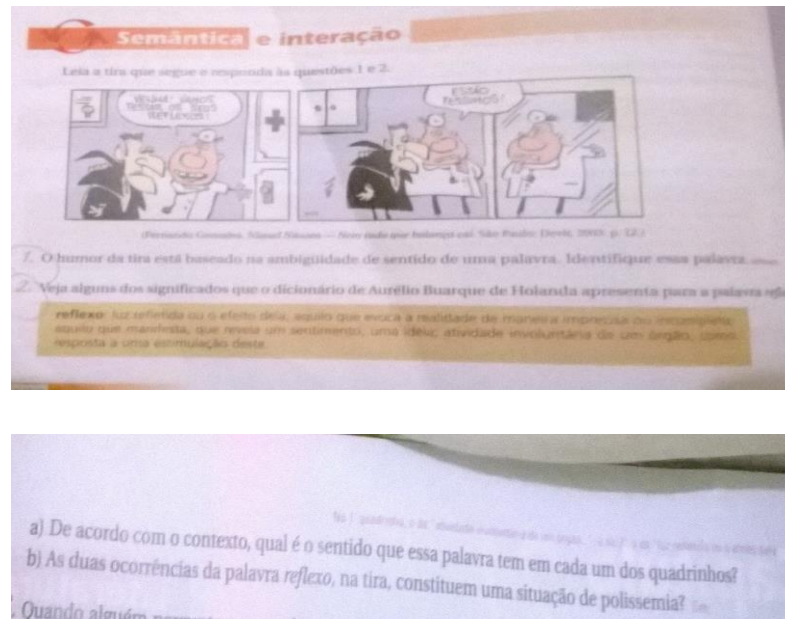
Figura 3



Após elencar lado a lado, a Mona Lisa (Da Vinci – 1503), o L.H.O.O.Q. (Duchamp – 1919) e a propaganda da BomBril (1998), os autores propõem uma atividade de leitura entre a Mona Lisa de Da Vinci e a Mona Lisa de Botero (1978), em que enfocam os discursos presentes nelas relacionando-os. Desse modo, sendo a obra de Da Vinci um marco na arte clássica, a forma rechonchuda da Mona Lisa de Botero estabelece com a ‘original’ uma relação de crítica, provocada pela quebra de expectativa e, eventualmente, pelo riso, configurando, pois, irônica. Outra ligação possível entre o conteúdo de ironia e outros conhecimentos contemplados no LD *Português Linguagens* seria a estabelecida entre a ironia e a ambiguidade (abordada dentro da Semântica), pois “o discurso irônico joga essencialmente com a ambiguidade, convidando o receptor a, no mínimo, uma dupla leitura, isto é, linguística e discursiva” (BRAIT, 2008, p, 126). Após a apresentação de hiponímia, hiperonímia e polissemia, a ambiguidade é trazida no livro como um problema e como um recurso para a construção discursiva, sendo o último definido como “um recurso de expressão em textos poéticos, publicitários e humorísticos, em quadrinhos e anedotas” (2004, p. 194). Apesar das muitas atividades propondo desfazer a ambiguidade ‘problemática’ presente nos textos, algumas atividades possibilitam que o aluno perceba que a ambiguidade é um instrumento do humor e da ironia, muito embora as atividades

não solicitem que o discente explique como se constrói esse humor, como vemos a seguir:

Figura 4

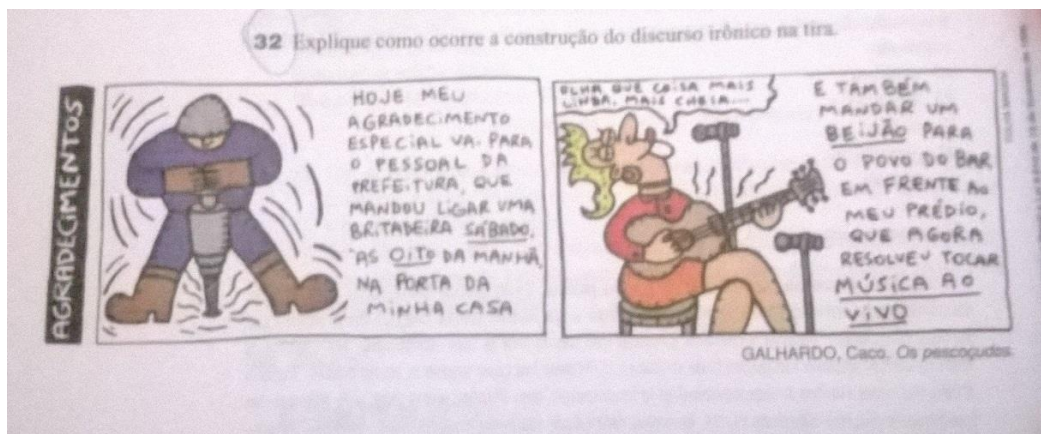


O trabalho sobre ironia organizado em *Português: língua, literatura, produção de texto* em alguns aspectos se assemelha aquele encontrado em *Português Linguagens*. Tal semelhança ocorre devido às influências sob as quais estão submetidos ambos os livros, como os documentos oficiais e os conhecimentos científicos tomados como referência. Inicialmente, podemos perceber que a conceituação realizada neste livro se distingue expressivamente da presente em *Português Linguagens*, sendo mais ampla no sentido de assumir a natureza enunciativa da ironia e de problematizar por meio de exemplos de naturezas distintas (literária e jornalística) o que é a ironia, pois primeiro se conceitua o que é ironia, posteriormente se apresenta o exemplo da ironia machadiana e explica-a, e, por fim, apresenta-se a tirinha. A recomendação, apresentada pelas autoras no manual do professor, de que as figuras de linguagem (entre elas, a ironia) se apresentem para os discentes como verdadeiros recursos que a língua lhes oferece é considerada não tanto na explanação, uma vez que não são claramente evocados os usos das figuras de linguagem feitos cotidianamente, mas nos exercícios, mostrando como diferentes linguagens utilizam-se das figuras de linguagem como eficientes recursos

expressivos. São utilizados nas atividades desde poemas e trechos de romances aos gêneros jornalísticos carta e tirinha.

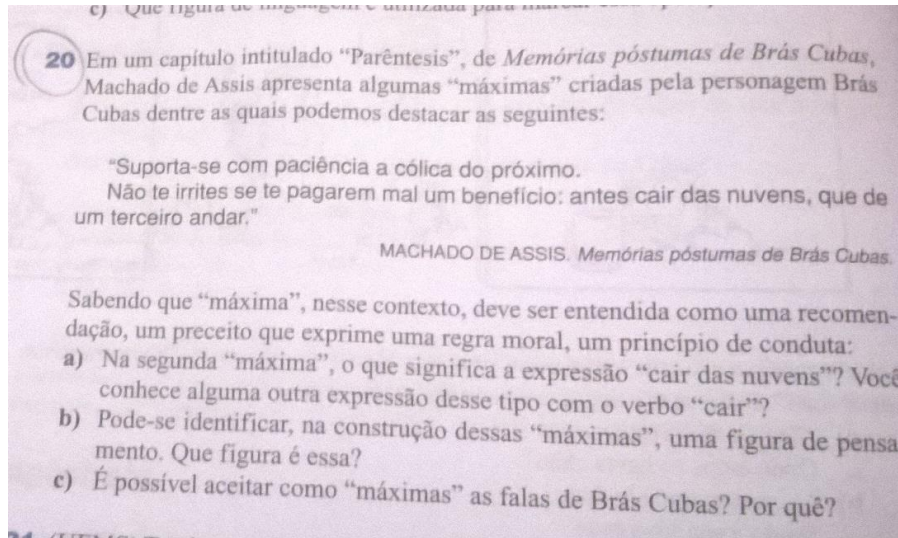
Diferentemente de Cereja e Magalhães, Abaurre, Pontara e Fadel exploram nos exercícios a maior da parte das figuras de linguagem e aqui ressaltamos o trabalho proposto sobre a ironia. Cinco exercícios, dos quinze propostos no capítulo “Efeitos de sentido” em que são abordadas as figuras de linguagem, remetem à ironia ou ao efeito irônico. Indo além da identificação e classificação dos fenômenos das figuras de linguagem, as autoras desenvolvem atividades que buscam explicitar como os discentes compreendem os efeitos de sentido ao solicitar que eles expliquem como os efeitos de sentido são construídos, como podemos ver na atividade a seguir.

Figura 5



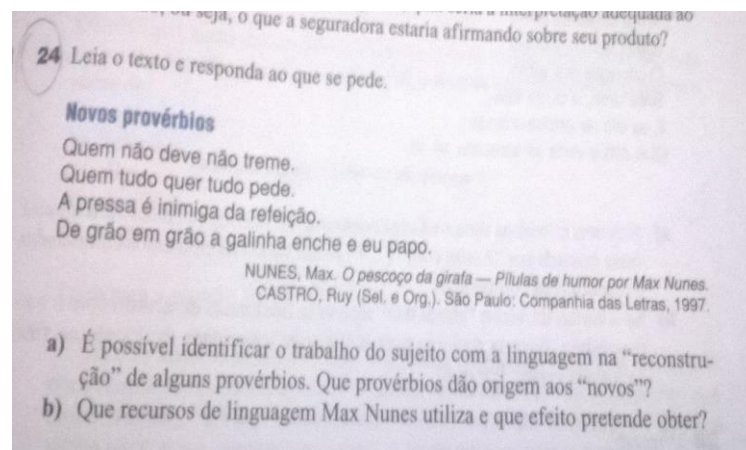
A atividade apontada acima solicita diretamente ao estudante que explique como se dá o efeito irônico, isso é o ápice de um trabalho que progride da identificação e explicação da ironia em um texto canônico (atividade 20) para a explicação e identificação da ironia em um texto não-canônico (atividade 24). Vejamos:

Figura 6



Na atividade 20, o aluno é levado a perceber que o uso da ironia é um possibilitador de leituras num texto: o que seria uma inverdade num tom não irônico somente torna-se plausível com o uso da ironia. Como veremos a seguir, esse caráter estruturante da ironia para a leitura é elementar para as atividades propostas posteriormente sob o título de "Procedimentos de leitura". Já na atividade 24, embora não seja explicitamente mencionada, a ironia é trabalhada em associação à paródia por meio da leitura do texto "Novos provérbios", em que provérbios notadamente reconhecidos são parodiados.

Figura 7



Como podemos observar, a atividade consiste em duas questões, em que são solicitadas as recuperações dos provérbios de referência e a explicação dos recursos utilizados e efeitos pretendidos. A noção de *efeito pretendido* pelo autor sinaliza em alguma medida a ideia de estratégia discursiva; assim, podemos perceber que, ainda que a noção de estratégia discursiva não tenha sido mencionada na conceituação, a noção de enunciado implica-a e as atividades propostas contemplam-na. Como dito acima, uma das atividades propostas no capítulo “Efeitos de sentido” aponta o caráter possibilitador da ironia de múltiplas leituras de um texto, podendo isso ser retomado quando as autoras propõem o estudo dos procedimentos de leitura. Preliminarmente, são descritos os procedimentos de identificação dos pressupostos e implícitos, e, posteriormente, a ambiguidade é apresentada; no entanto, as autoras aqui não problematizam a ambiguidade como um recurso, mas sinalizam apenas seu caráter problemático, o que diverge da abordagem realizada por Cereja e Magalhães. Outro ponto do livro em que o riso e, conseqüentemente, a ironia poderiam ser explorados se refere ao estudo do gênero textual crônica, cuja natureza é híbrida. Após definir o que é a crônica, de localizá-la no entremeio do relato e da ficção, as autoras definem diversos tipos de crônicas e realizam um trabalho progressivo dos elementos constituintes da narrativa e, conseqüentemente, da crônica, mas os efeitos mobilizados na crônica para suscitar a reflexão não são objetos de estudo nesse volume, entre os quais estaria o riso, o humor e a ironia.

6. Discussão

Dois elementos serão aqui utilizados para refletir e analisar as atividades descritas anteriormente: a teoria da transposição didática proposta por Chevallard e a concepção de língua e as suas implicações para o ensino (SOARES, 1998; GERALDI, 1980). Das operações identificadas por Chevallard nos processos de didatização (descontextualização, recontextualização, despersonalização, programabilidade, publicidade e controle), apenas a publicidade não é inerente ao sistema didático, estando no nível do sistema de ensino. As quatro primeiras operações estão intimamente relacionadas e são sintetizadas no processo de conceituação presente no LD; quanto ao controle corresponde ao procedimento de verificar se o aluno aprendeu o conhecimento que lhe fora ensinado, por meio de exercícios e avaliações. Por outro lado, vimos que ambos os LDs apontam na sua concepção de língua a contraparte social desta e que nos

manuais didáticos foram apontadas orientações do ensino de língua que vislumbre o uso linguístico, o que tomaremos constantemente como referência em busca de uma coerência interna do LD.

Inicialmente, podemos afirmar que, das definições de ironia apresentadas nos livros aqui analisados, apenas aquela proposta por Abaurre, Pontara e Fadel abre uma possibilidade de relação com o uso, pois localiza a ironia no nível do enunciado, que, sendo composto por oração (unidade da língua que é de ninguém), é “expressão de posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva” (2003, p. 289), ou seja, no uso. Vimos também que a definição realizada em *Português Linguagens* não menciona o uso ou qualquer concepção que possa ser relacionada a ele, o que sinaliza que os conhecimentos referenciais para os autores diferem consideravelmente no que concerne à ironia, embora sejam convergentes no que se refere à concepção de língua.

Assim, quanto aos aspectos da descontextualização e da despersonalização, é interessante notar que as definições de ironia trazidas em ambos os LDs são baseadas em referências teóricas distintas, pois, enquanto a concepção trazida em *Português Linguagens* se aproxima das concepções presentes em Nicola e Infante (1994) ou ainda em Azeredo (2008), por exemplo, a definição presente em *Português: língua, literatura, produção de texto* evoca muito mais os trabalhos clássicos de Platão e Aristóteles (BRAIT, 2008) sobre a ironia como *atitude socrática* ou ainda a definição de Charaudeau e Maingueneau (2008) de ironia como atitude discursiva. No entanto, as definições apresentadas nos LDs aqui analisados não são ainda encaradas e explicitadas como uma **conceituação sobre** um fenômeno linguístico, tampouco são apresentadas como o **produto da reflexão** de um *alguém*. Esse contexto da conceituação sem uma origem de campo ou de autor é ainda bastante comum dentro do ensino e da pesquisa em LP, como de outras disciplinas, e é compreendido dentro da Linguística Aplicada como uma naturalização das teorias de base, ou seja, as conceituações sobre os fenômenos linguísticos são muitas vezes tomadas como os próprios fenômenos (BORGES NETO, 2013). O mesmo processo ocorre quando, em *Português Linguagens*, os autores citam, no box, a ironia como um acontecimento contraditório, mas não fazem menção de nenhuma natureza do campo do qual essa compreensão vem, ou seja, não mencionam

que essa compreensão vem do campo da Filosofia do século XIX, possibilitando ao discente relacionar tal conceito a outros conhecimentos do mesmo contexto.

Se o processo de descontextualização consiste em se “extrair um conhecimento de sua lógica científica original” (PETITJEAN, 2008, p. 2), dentro da esfera escolar, esse conhecimento precisa ser recontextualizado, de modo que se torne operacional, se traduzindo em atividades (PETITJEAN, 2008). Essa recontextualização se dá em Cereja e Magalhães pelo viés da ironia como figura de linguagem, relacionada à literatura. Já, em Abaurre, Pontara e Fadel, ela ocorre por meio das funções da linguagem, relacionando a ironia à leitura e à compreensão textual.

No caso de *Português Linguagens*, pela ausência de atividades que problematizem seu estudo (controle), a menção da ironia junto às figuras de linguagem pode ser caracterizada simplesmente como um cumprimento protocolar. Uma oportunidade para problematizar o efeito irônico pode ser apontada na atividade sobre paródia (ver figura 3), em que a interdiscursividade estabelecida entre os dois quadros da Mona Lisa, de Da Vinci e Botero, se caracteriza como irônica e tem suporte teórico nas propostas de Bakhtin (2003), no interdiscurso, e Brait (2008), na perspectiva polifônica. No entanto, tal problematização ocorre de modo muito frágil, pois é esperada na resposta do discente ao questionamento levantado na atividade, e, não sendo explicitada pelo próprio livro posteriormente, fica a cargo do professor essa retomada. Por fim, um aspecto interessante na recontextualização e programabilidade da ironia realizada neste livro se encontra no caráter recursivo dado à ambiguidade e sua ligação com o humor, embora não seja novamente retomado de maneira explícita o fenômeno da ironia.

No livro elaborado por Abaurre, Pontara e Fadel, observamos um trabalho mais sistemático sobre a ironia, retomando, nas atividades do capítulo em que ela configura como objeto de estudo, sua natureza, seu caráter e seus efeitos. Ao relacionar o texto literário e o texto jornalístico à ironia, as autoras aproximaram a ironia do cotidiano de leitura de seus discentes, o que também é realizado por meio da exploração constante das tirinhas como mecanismos de leitura e compreensão ao longo do livro. As atividades propostas neste livro apresentam uma progressão de modo a levar o aluno do micro ao macrolemento, no que se refere à ironia, como vemos nas atividades 20, 22 e 32, em que são exploradas a identificação e classificação, a intenção e a mobilização, progressiva e respectivamente. Na atividade 22, é interessante notar que a ironia é

tratada no plano da paródia, representando a relação de interdiscurso, apontado por Bakhtin (2003) – trabalho semelhante ocorre em *Português Linguagens*. Por outro lado, o trabalho desenvolvido no tema da ambiguidade não traz em nenhuma medida a importância desse recurso linguístico para a construção do humor, tão explorado ao longo do livro. O mesmo ocorre com o estudo proposto do gênero crônica, em que, embora mencionada, a crônica humorística não é aprofundada, esvaindo-se uma oportunidade de articular gramática e produção textual.

7. Conclusão

Podemos observar por meio das análises realizadas ao longo desse trabalho que o estudo da ironia encontra-se, assim como muitos outros fenômenos linguísticos tomados como objetos de ensino, entre a tradição e a enunciação. Assim, pudemos encontrar em dois manuais didáticos contemporâneos tanto uma conceituação que trata a ironia predominantemente como figura de linguagem (tradição clássica) quanto uma concepção que localiza a ironia no campo da enunciação. Ainda ficou nítido que a articulação entre os eixos de ensino, proposta por Geraldi (1980), ainda se configura como um desafio na constituição de manuais didáticos, bem como a contemplação da esfera do uso linguístico no ensino de língua materna, requerendo do professor um exercício efetivo de seu papel de *maestro* da aula.

Como apontam os PCNs, “há estereótipos educacionais complexos e difíceis de serem rompidos, como no caso do ensino das classificações apriorísticas dos termos gramaticais” (BRASIL, 2000, p. 18), o que justifica os fatos de se conceituar a ironia, como outros fenômenos linguísticos, algumas vezes ainda de acordo com a tradição gramatical clássica e de ainda se ter na gramática tradicional o suporte para muitos objetos de ensino de língua materna, ora tratados profundamente, ora elencados protocolarmente. No entanto, acompanhando o desenvolvimento de outros estudos que se apresentam como alternativa à gramática tradicional quando das explicações sobre a língua, constatamos que muitos manuais didáticos têm incorporado temas e conceitos que apontam para uma perspectiva enunciativa, como interação, enunciação e efeitos de sentidos, e algumas vezes têm relacionado essa perspectiva enunciativa ao ensino de ironia, como no livro *Português: língua, literatura, produção de texto*.

A abordagem realizada por Abaurre, Pontara e Fadel traz um elemento inovador no ensino da ironia, que é seu caráter usual. No entanto, ao focalizar o uso unicamente no locutor, por meio de *sua* intenção ou do *seu* efeito pretendido, vemos que o trabalho se desenvolve muito mais dentro de uma tradição da Semântica do que das Teorias Enunciativas propriamente, pois, de acordo com Bakhtin (2002), a natureza do enunciado é responsiva, implica o *interlocutor*. Outro aspecto que deve ser notado quanto ao tratamento da ironia é a necessidade de se contemplar a pluralidade de usos que fazem dela as mais diversas esferas, havendo progresso nessa direção ao contemplar, além da esfera literária, a esfera jornalística. Conseqüentemente, a inserção dos usos da ironia realizados em esferas distintas implica também contemplar o uso feito pelo discente das estratégias irônicas, possibilitando, assim como por meio da representatividade das variedades linguísticas, a identificação e a autorreflexão do discente sobre seu uso da língua.

Essas urgências no estudo escolar sobre a ironia acarretam uma urgência do estudo científico da ironia que considere o letramento e o ensino desse recurso linguístico sob os mais diversos vieses. Pois, para além da ironia literária de materialidade escrita, há outras ironias que permeiam o dia-a-dia e são parte dos usos corriqueiros e, numa proposta de ensino de língua pautado no uso linguístico real, essa ironia associada à fala, denominada por Mucke (1970) como *cotidiana*, precisa ser investigada, didatizada e ensinada tanto quanto a ironia escrita, ou literária, promovendo um letramento que contemple holisticamente o uso da língua.

Referências

- ABAURRE, M. L et al. **Português: língua, literatura, produção de texto**. São Paulo: Moderna, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de Textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M., VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCUTEC, 2002.

BORGES NETO, José. **A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar.** Texto de conferência proferida no VIII Congresso da ABRALIN, Natal, RN, 02/02/2013. (mimeo)

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica.** Campinas: Ed. Unicamp, 2008.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso: 20 de agosto de 2014 às 14h34.

BRASIL. MEC/SEMTEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Brasília. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso: 20 de agosto de 2014 às 16h22.

CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens.** São Paulo: Atual Editora, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2008.

CINTRA, Liliane Félix Valença. **Construção e usos da ironia em propagandas e romances.** 2011. 89 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Pernambuco.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, n.5 (2): p. 117-139, Florianópolis, Jul. – Dez., 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/10800/11033> Acesso em: 06/06/2014.

HUTCHEON, Linda. **Teoria e Política da Ironia.** Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. **Gramática contemporânea da língua portuguesa.** São Paulo: Scipione, 1994.

MUECKE, David. **Ironia e o irônico.** São Paulo: Perspectiva, 1970.

PETITJEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. **Fórum Linguístico**, n.5 (2):p. 83-116, Florianópolis, Jul. – Dez., 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/10805/11032>.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa – história, perspectivas, ensino.** São Paulo: Educ, 1998.