



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**



SAYONARA ABRANTES DE OLIVEIRA UCHOA

**ENTRE PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E GATILHOS DO HUMOR:
aprendendo a ler na interação com o gênero tirinha**

**JOÃO PESSOA
OUTUBRO / 2013**

SAYONARA ABRANTES DE OLIVEIRA UCHOA

ENTRE PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E GATILHOS DO HUMOR:

aprendendo a ler na interação com o gênero tirinha

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós –
Graduação em Linguística da Universidade
Federal da Paraíba, na linha de pesquisa de
Linguística Aplicada, como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Linguística.**

**Área de concentração: Linguística e Práticas
Sociais**

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica Mano Trindade
Ferraz**

JOÃO PESSOA

OUTUBRO / 2013

U17e Uchoa, Sayonara Abrantes de Oliveira.
Entre processos de significação e gatilhos do humor:
aprendendo a ler na interação com o gênero tirinha / Sayonara
Abrantes de Oliveira Uchoa.-- João Pessoa, 2013.
170f. : il.
Orientadora: Mônica Mano Trindade Ferraz
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHL
1. Linguística aplicada. 2. Significação. 3. Humor.
4. Ensino. 5. Leitura.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

SAYONARA ABRANTES DE OLIVEIRA UCHOA

**ENTRE PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E GATILHOS DO HUMOR:
aprendendo a ler na interação com o gênero tirinha**

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz
ORIENTADORA (UFPB)

Professor Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento
EXAMINADOR (PROLING/UFPB)

Professora Dra. Laurênia Souto Sales
EXAMINADOR (UFPB)

Se o mestre for verdadeiramente sábio,
não convidará o aluno a entrar na mansão de seu saber
e sim,
estimulará o aluno a encontrar o limiar da própria mente.

Khalil Gibran

Se pai, se mãe, se irmão ou irmã, filhos ou filha, ora aconchego, noutra repreensão. Na alegria, a partilha; na tristeza, o abraço, o afago. Sempre estiveram ao meu lado, compartilharam cada momento, cada fracasso e cada vitória. A vocês: Mainha, Painho, Lé, Sy, João, Isadora e Miguel. Somos fortes por estarmos sempre juntos. Somos tudo por sermos família. Essa vitória é nossa. A vocês.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Na vida somos agraciados pela companhia de muitas pessoas que, com seus gestos mais singelos, levam-nos a seguir em frente, mostram-nos que somos capazes de conquistar pedestais inimagináveis. Por essa razão, é preciso agradecer:

A Deus, força maior que guia todos os meus passos, agradeço pelas graças concebidas: saúde, felicidade, coragem e muita determinação.

À Dona Socorro, mãezinha amada, fonte inspiradora. Suas bênçãos sempre me guiam por todos os caminhos trilhados, seu exemplo de luta é fonte inspiradora. Essa vitória não seria possível sem a sua ajuda; ela também pertence a ti.

A João Bosco, meu pai querido. A sua luta diária e exemplo de superação mostraram-me que também sou capaz de conseguir, de conquistar o que sonho.

Aos meus três tesouros: João Gabriel, Claudia Isadora e José Miguel. Cada queda, cada momento em que pensei em fraquejar, fui reanimada pelos muitos “Te amo mamãe”. Tão pequenos, mas, ao mesmo tempo, capazes de compreender minhas ausências. Estamos lutando juntos por nosso futuro.

Aos queridos irmãos: José Neto e Symara. A realização desse sonho não seria possível sem vocês, pois não teria o mesmo sabor.

Ao meu esposo Cacau. Obrigada por se fazer presente junto aos nossos filhos na minha ausência.

A Bruno, Flavinha e Danielzinho. Pelo carinho, atenção e torcida sempre frequente.

À Lane Uchoa. Agradeço pela permanente preocupação, carinho e acolhida.

À professora Mônica Trindade Ferraz, representação de um ser humano digno, sincero e, acima de tudo, capaz de reconhecer o bom que existe em cada pessoa.

Agradeço por acreditar no desconhecido, por me dar a oportunidade de estar ao seu lado na realização deste sonho.

A você, Vanice, figura inspiradora e anjo anunciador de uma boa vinda. Você chegou no momento certo. Agradeço pelo estímulo, pelo incentivo.

À Gestão do IFPB – *Campus* Sousa, através do diretor geral professor Francisco Sucupira – Chiquinho. Agradeço pela compreensão e por acreditar que os propósitos dessa pesquisa contribuiriam para o ensino na Instituição.

Aos alunos que participaram da pesquisa, agradeço pela colaboração e empenho.

Aos amigos conquistados no Programa de Pós-graduação em Linguística – PROLING: vocês sempre serão muito importantes para mim.

Ao grupo dos remanescentes. Provamos que somos capazes às pessoas mais importantes: a nós mesmos.

Aos professores Dr. Pedro Farias Francelino e Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento, pelas contribuições apresentadas durante a qualificação. Elas foram muito importantes.

A todos os professores do curso de pós-graduação da UFPB / PROLING pela paciência, sabedoria, estímulo e compreensão.

Enfim, a todos que, de alguma maneira, estiveram ao meu lado e acreditaram que eu conseguiria.

RESUMO

Motivado pelas dificuldades para o desenvolvimento de ações concretas voltadas à formação de leitores, este trabalho, ancorado na Linguística Aplicada, objetiva reconhecer as contribuições dos estudos da significação e da interação com processos de construção de sentidos em textos de humor, por meio de inferências, para o desenvolvimento de habilidades de leitura e da capacidade leitora. Em um primeiro momento, o trabalho estabelece uma base teórico-conceitual acerca da leitura, numa perspectiva dialógico-interativa, com base nas contribuições de Kleiman (2011, 1999, 1998), Solé (1998), Koch (2012, 2011, 2009) entre outros. Aborda, ainda, a concepção de gênero textual, na perspectiva bakhtiniana e da categorização da tirinha humorística, conforme Ramos (2012), Cisne (2000) e Mendonça (2010, 2008, 2007, 2002). São, ainda, retomadas as bases para a compreensão dos aspectos constitutivos do humor e de sua relação com o desenvolvimento da leitura, com base em Raskin (1985), Veatch (1998), Possenti (2010, 1998). Em seguida, é desenvolvida a análise de algumas tiras, que compõem as atividades interventivas, objeto deste estudo, possibilitando a retomada dos fenômenos de significação nos textos, como também, vislumbrando manifestações semânticas, pragmáticas e textuais, com base nas teorias discutidas por Ilari (2012, 2011, 2000), Marcuschi (2011, 2008, 2007) e Koch (2012). Pelos objetivos estabelecidos, adquire um caráter exploratório-descritivo, caracterizando-se como uma pesquisa quanti-qualitativa. Para os fins estabelecidos, foram feitos recortes do *corpus*, composto por compreensões escritas de tirinhas realizadas com 40 alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *Campus* Sousa. A coleta deu-se durante a realização de quatro oficinas pedagógicas momento em que se discutiu a construção dos sentidos em tirinhas de humor e ocorreu a aplicação de doze atividades escritas. As análises apontam para a relevância do uso do gênero tirinha nas práticas de leitura, como textos que permitem o desenvolvimento da habilidade leitora. Tal afirmação justifica-se quando esses textos são trabalhados na prática da sala de aula, com ênfase em aspectos como: as pressuposições, as implicações, as implicaturas, as manifestações de indeterminação de sentidos, as relações entre os implícitos e explícitos, a relação do verbal com o não verbal, entre outros explorados neste trabalho. Percebemos que a associação desses aspectos da significação com os elementos constitutivos do humor, aliados a uma metodologia de base dialógica na sala de aula, são fundamentais ao ensino de leitura.

Palavras-chave: Significação. Humor. Ensino. Leitura.

ABSTRACT

Motivated by the difficulties to the development of concrete actions turned to the formation of readers, this work, anchored on the Applied Linguistics, aims to recognize the contributions of the studies about the meaning and the interaction with processes of sense construction in humour texts, through inferences, to the development of reading abilities and capacity. In a first moment, the work establishes a theoretic-conceptual base about the reading, through a dialogic-interactive perspective, based on the contributions of Kleiman (2011, 1999, 1998), Solé (1998), Koch (2012, 2011, 2009) among others. It still approaches the conception of textual genre, in the bakhtinian perspective, and the categorization of humour cartoon, according to Ramos (2012), Cisne (2000) and Mendonça (2010, 2008, 2007, 2002). The bases to the comprehension of humour constitutive aspects and its relation with the reading development are also retaken, based on Raskin (1985), Veatch (1998) and Possenti (2010, 1998). Next, it is developed the analysis of some cartoons, which composes the interventionist activities, object of this study, allowing the retaken of the signification phenomena in the texts, as also, envisioning semantic, pragmatic and textual manifestations, based on the theories discussed by Ilari (2012, 2011, 2000), Marcuschi (2011, 2008, 2007) and Koch (2012). Considering the established objectives, it acquires an exploratory-descriptive character, characterized as a quanti-qualitative research. To achieve the established objectives, parts of the corpus were selected, composed by cartoon written comprehensions realized with 40 students from the *Ensino Médio Integrado* at the *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Sousa*. The data collection was realized during four pedagogic workshops, a moment in which the construction of senses in humour cartoons was discussed and twelve written activities were applied. The analyses point to the relevance of using the humour cartoon genre on reading practices, as texts that allow the development of the reading ability. Such affirmation is justified when these texts are used on practices in the classroom, with emphasis on aspects such as: the presuppositions, the implications, the implicatures, the manifestations of senses indeterminations, the relations between the implicit and the explicit, the relation of the verbal with the non-verbal, among others explored in this work. We noticed that the association of these aspects of signification with the constitutive elements of humour, allied to a methodology with a dialogic base in the classroom, is fundamental to the teaching of reading.

Key-words: Signification. Humour. Teaching. Reading.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Da (não) compreensão inicial da tira – oficina 1.....	71
TABELA 2: Dos alunos que afirmaram compreender o humor na tira – oficina 1	72
TABELA 3: Da (não) compreensão inicial da tira – oficina 2.....	80
TABELA 4: Dos alunos que afirmaram compreender o humor na tira – oficina 2	82
TABELA 5: Da (não) compreensão inicial da tira – oficina 3.....	87
TABELA 6: Dos alunos que afirmaram compreender o humor na tira – oficina 3	89
TABELA 7: Da (não) compreensão inicial da tira – oficina 4.....	94
TABELA 8: Dos alunos que afirmaram compreender o humor na tira – oficina 4	95
TABELA 9: Da (não) compreensão inicial da tira – atividades finais.....	105
TABELA 10: Dos alunos que afirmaram compreender o humor na tira – atividades finais.....	109

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1.	Visão geral acerca da percepção inicial dos alunos sobre a compreensão das tirinhas.....	105
GRÁFICO 2.	Visão geral acerca da percepção dos que afirmaram compreender as tirinhas	114

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: tirinhas da turma da Mônica	34
FIGURA 2: tirinhas do Níquel Náusea 1	35
FIGURA 3: tirinhas da Mafalda 1	51
FIGURA 4: tirinhas Níquel Náusea 2.....	54
FIGURA 5: tirinhas turma da Mônica / Cascão1.....	57
FIGURA 6: tirinhas do Parker 1.....	58
FIGURA 7: tirinhas de Hagar 1.....	63
FIGURA 8: tirinhas do Hagar 2.....	67
FIGURA 9: tirinhas do Parker 2	68
FIGURA 10: tirinhas da Mafalda 2	69
FIGURA 11: tirinhas Níquel Náusea 2.....	70
FIGURA 12: tirinhas Níquel Náusea 3.....	70
FIGURA 13: tirinhas da Mafalda 3	78
FIGURA 14: tirinhas Níquel Náusea 4.....	78
FIGURA 15: tirinhas diversas	79
FIGURA 16: tirinhas de Hagar 3.....	80
FIGURA 17: tirinhas de Adão Iturrugarai 1.....	86
FIGURA 18: tirinhas turma da Mônica / Cascão 2.....	86
FIGURA 19: tirinhas Níquel Náusea 5.....	86
FIGURA 20: tirinha de Jean Galvão.....	87
FIGURA 21: tirinha de Laerte.....	92
FIGURA 22: tirinhas da Mafalda 4.....	93
FIGURA 23: tirinhas Níquel Náusea 6.....	93
FIGURA 24: tirinhas Gilmar	94
FIGURA 25: tirinhas de Adão Iturrugarai 2.....	101
FIGURA 26: tirinhas do Parker 3.....	101
FIGURA 27: tirinhas Níquel Náusea 7	102
FIGURA 28: tirinhas Níquel Náusea 8	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CAPÍTULO I - CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE GÊNERO TEXTUAL ..	17
1.1 Retomando leitura, delimitando concepções	17
1.2 Definindo gênero textual.....	28
2.3 Caracterizando o gênero tirinha.....	31
2 CAPÍTULO II – HUMOR E SIGNIFICAÇÃO NAS TIRINHAS.....	37
2.1 Reconhecendo a construção do humor	37
2.2 Inferindo para construir sentidos	45
2.3 Compreendendo as inferências em tirinhas de humor na escola: situações significativas na construção dos sentidos	50
3 CAPÍTULO III – TIRINHAS HUMORÍSTICAS NA SALA DE AULA	62
3.1 Descrevendo percursos de uma proposta para o ensino de leitura	62
3.2 Oficina 1: aprendendo a descobrir sentidos implícitos	66
3.3 Oficina 2: reconhecendo a indeterminação dos sentidos na construção do humor	77
3.4 Oficina 3: vivenciando relações intertextuais, mudanças de sentidos e construção de scripts em tirinhas de humor	85
3.5 Oficina 4: integrando conhecimentos na construção do humor.....	92
4 CAPÍTULO IV – COSTURAR CONCEITOS, TECER IDEIAS	99
4.1 Descrevendo as atividades do percurso final	100
4.2 Analisando a (não) compreensão das tirinhas.....	104
4.3 Dos alunos que afirmaram compreender as tirinhas.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
APÊNDICES	126
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	127
Apêndice B – Planejamento de oficinas de intervenção	129
ANEXOS	142
Anexo A: Certidão do Comitê de Ética	143
Anexo B: Corpus da pesquisa inserido na análise	144

INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil sempre trouxe à tona as discussões acerca do acesso à educação e dos baixos índices de aprendizagem, assim como da relação desse fato com as dificuldades de leitura. Todavia, com a expansão do acesso ao mundo letrado, através de programas governamentais e da própria Internet, é inegável o fato de que o problema não se encontra mais sedimentado no acesso, mas nas condições de desenvolvimento da própria leitura na escola.

Diante dessa realidade, principalmente, e na condição de educadores, deparamo-nos com adolescentes que chegam ao Ensino Médio, sem que tenham desenvolvido a capacidade leitora, ou seja, são capazes de reconhecer os signos linguísticos, mas incapazes de compreender os mecanismos mobilizados na construção dos sentidos, principalmente quando da leitura de textos multissemióticos.

É evidente que buscar sentidos consiste no objetivo fundamental da leitura, mas como buscá-los, reconhecê-los ou construí-los? Em que momento os alunos são instrumentalizados a interagir na construção dos sentidos na interface entre o material linguístico e o extralinguístico, o verbal e o não verbal? Qual o nível de compreensão dos alunos acerca do próprio ato de ler? A esse respeito perduram as discussões acerca do desenvolvimento da leitura, sempre perpassadas pela necessidade de se promoverem ações direcionadoras para interação autor-texto-leitor.

Neste estudo, a promoção de contextos didáticos propícios à percepção dos processos de construção de sentidos, como contributo ao desenvolvimento da leitura, consiste em aspecto diferencial. Assim, por meio do direcionamento aos processos inferenciais, da percepção dos níveis de conhecimentos imbricados no texto e dos fenômenos de construção de sentidos, tanto de base semântica quanto pragmática e alicerçados em textos, o aluno é convidado a desenvolver habilidades, através da interação com gêneros de humor, que o levam a constituir-se um leitor proficiente.

Este trabalho foi conduzido pelo objetivo de investigar as contribuições dos estudos da significação para desenvolvimento de habilidades de leitura e da capacidade leitora, promovidos na interação com processos de construção de sentidos em textos de humor por meio de inferências.

Guiando a pesquisa e partindo do pressuposto de que é possível promover situações didáticas para o desenvolvimento de habilidades de leitura, elencamos como objetivos específicos: discutir a inserção dos processos de significação em atividades didáticas em prol do desenvolvimento das capacidades de leitura e da aprendizagem escolar; caracterizar o gênero tirinha de humor e a importância de sua constituição para o processo de ensino-aprendizagem de leitura; identificar as habilidades de leitura mobilizadas através dos gêneros de humor; analisar como o gênero tirinha contribui para o desenvolvimento dessas habilidades de leitura; e verificar como a interação dos alunos com o gênero tirinha de humor contribui para o desenvolvimento das estratégias de leitura.

Acreditamos, por esse direcionamento, que a construção de ferramentas para constituir-se um leitor pode ocorrer na relação dialógica entre o autor-texto-leitor, ocasionada pela interação do aluno com a riqueza linguística e semiótica constitutiva dos gêneros de humor. Isso é possível devido à relação estabelecida entre os fenômenos envolvidos nessa construção e toda uma interface com a multimodalidade do próprio gênero humorístico tirinha, como também dos conhecimentos mobilizados em sua produção e leitura, sejam estes no nível semântico, pragmático ou discursivo.

Este trabalho insere-se na área da Linguística Aplicada, haja vista que trata de questões linguísticas, ou seja, leitura, gêneros textuais¹, fenômenos de construção de sentidos e processos inferenciais, vinculados didático-pedagogicamente e, por sua vez, fundamentados numa abordagem sociointerativa da língua.

Considerando o percurso metodológico, caracteriza-se como uma pesquisa quati-qualitativa, como visto por Chizzotti (2010, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

¹ Remetendo-se aos gêneros como “textuais” ou “discursivos” Marcuschi (2008, p. 155) explica que ambas as expressões podem ser usadas “intercambialmente”.

Por esse limiar, ocorre uma imersão do pesquisador no contexto da pesquisa, um verdadeiro mergulho nas respostas, reconhecendo os atores sociais como sujeitos produtores de conhecimentos e cujos resultados constituem frutos de um trabalho coletivo, resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado.

A pesquisa adquire caráter exploratório, haja vista nossos objetivos partirem de uma intuição, seja ela: a interação, por meio de inferências, com processos responsáveis pela construção do humor, em tirinhas, promove situações que desencadeiam o desenvolvimento de habilidades de leitura, contribuindo à formação de um leitor competente, tendo como base desse percurso o que apregoam os Parâmetros Curriculares Nacionais (2006, p. 41):

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos ao texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Do aspecto exploratório, ressaltamos toda a revisão bibliográfica realizada para a fundamentação, na qual são retomadas diversas teorias que contribuem para a compreensão da temática em estudo. Apresenta, ainda, um caráter descritivo, caracterizado pelas descrições desenvolvidas na análise dos processos de construção do humor, pelos alunos, sob a orientação da professora/pesquisadora, durante a realização de oficinas, caracterizando-se, quanto ao delineamento do percurso, como uma pesquisa-ação, ou seja,

... um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (TRIOLENT, 1985, p.14 *apud* GIL, 2007, p. 55)

A estreita relação entre pesquisadora e membros da situação pesquisada é possível neste tipo de pesquisa, visto que “... supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico...” (GIL, 2007, p. 56).

Quanto ao cenário e os participantes da pesquisa, afirmamos que ela foi desenvolvida em um *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia da Paraíba, no qual leciona a pesquisadora. Segundo dados do sítio eletrônico do IFPB, o *Campus* de Sousa é resultado da incorporação da Escola Agrotécnica Federal (EAF) ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que agregou também o antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-PB), obedecendo ao que rege a Lei nº 11.892/2008.

O IFPB *Campus* Sousa dispõe de cursos técnicos de nível médio nas áreas de Agropecuária, Agroindústria, Informática e Meio Ambiente; cursos superiores de Tecnologia em Agroecologia, Tecnologia em Alimentos, Licenciatura em Química, Bacharelado em Medicina Veterinária e Licenciatura em Educação Física².

A unidade São Gonçalo situa-se na Rua Pedro Antunes, s/n, São Gonçalo, distrito da cidade de Sousa – PB, em meio aos núcleos de produção rural das várzeas de Sousa e às margens da Rodovia da Produção. A região é conhecida por agrupar núcleos de desenvolvimento rural, cuja cultura do coco e da banana fornece condições para o sustento e desenvolvimento da agricultura familiar.

Decorrente da oferta de cursos técnicos e tecnológicos, com ênfase naqueles das áreas da agricultura, pecuária, veterinária e meio ambiente, os alunos que compõem as turmas pesquisadas são, em sua grande maioria, advindos de áreas rurais, filhos de pequenos agricultores ou de assentados da reforma agrária. Além dessa peculiaridade, os alunos são oriundos de diversas localidades e regiões fronteiriças com a Paraíba, Ceará e Rio Grande do Norte, fator que leva à interação de diversos dialetos e costumes.

Um aspecto a ser enfatizado diz respeito às sérias dificuldades em compreender textos e ao baixo nível de aprendizagem, fato comprovado pelos altos índices de reprovação na unidade, como também pela baixa média adquirida no ENEM 2012³. São esses os fatores que despertaram o interesse para esta pesquisa, considerando a importância da capacidade leitora para a aprendizagem, nas mais diversas áreas do conhecimento. Faz parte desse cenário o grupo dos participantes deste estudo, formado por 40 alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, os instrumentos de coleta de dados foram construídos de modo que se adequassem ao contexto sociocultural dos alunos. Foram desenvolvidas 4 (quatro) oficinas de leitura e compreensão de tirinhas humorísticas, que serão delineadas nos capítulos de análise. O conjunto dos textos

² Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/campi/campi/sousa>

³ Segundo dados do INEP – 2012.

que fizeram parte da pesquisa é composto por tirinhas envolvendo temáticas diversas e disponíveis em sites livres, como também em livros didáticos disponibilizados para o Ensino Médio pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - PNLDEM. Para aquisição do *corpus* supracitado, foram desenvolvidas doze atividades escritas sobre a compreensão de tiras de humor, organizadas em forma de oficinas.

O resultado escrito das atividades mencionadas foi compilado através de categorias construídas na pesquisa, agrupando as contribuições dos alunos. Primeiramente, a distinção entre os alunos que afirmaram compreender as tirinhas e os que expuseram a não compreensão desses textos. Em seguida, retomando os alunos que afirmaram compreender as tirinhas, as respostas por eles atribuídas às atividades foram agrupadas segundo as seguintes categorias: 1. Omite qualquer informação a respeito da explicação do humor; 2. Apresenta explicações, mas sem sentido ou relação com a tira; 3. Realiza inferências, reconhecendo os implícitos e explicando a compreensão dos scripts direcionadores do humor e 4. Demonstra compreender o humor, explicando o fenômeno que o constrói.

Com base nas categorias elencadas, a análise adquire um caráter comparativo, visto que, além de serem estabelecidas discussões acerca dos fenômenos de significação e das habilidades de leitura mobilizadas em cada resposta atribuída pelo aluno, também são realizadas comparações entre diferentes momentos da pesquisa.

Para gerar um fio condutor para a pesquisa, fez-se necessário retomar conceitos e bases teóricas, fazendo-nos mergulhar nos universos da leitura, do gênero textual, da caracterização do gênero tirinha e dos fenômenos de construção de sentidos, em busca de respostas para as inquietações que nortearam nossos objetivos. Enfim, o delineamento dos capítulos, que segue, demonstra essa organização.

O primeiro capítulo, momento em que se discorre sobre os conceitos de leitura e gênero textual, visa estabelecer as bases que fundamentam a compreensão do ensino de leitura. Para esse propósito, apresentamos diferentes concepções de leitura até chegarmos àquela adotada para o desenvolvimento das ações de intervenção, ancorados nas contribuições de KLEIMAN (2011, 1999, 1998), KOCH (2012, 2011, 2009), MARTINS (1997), SOLÉ (1998), ZILBERMAN (1985), ANTUNES (2012, 2009), GERALDI (1997), FERRAZ (2012), FULGÊNCIO;

LIBERATO (2010, 2003) e ROJO (2009), dentre outras igualmente importantes. Da discussão acerca dos gêneros textuais, ancoramo-nos em BAKHTIN (2003), MARCUSCHI (2011, 2008, 2007) e CAVALCANTE (2012). Também delimitamos o gênero que acolheu a pesquisa, situação em que buscamos MENDONÇA (2010, 2008, 2007, 2002), FRANCELENO (2012), CISNE (2000) e RAMOS (2012) para caracterizar o gênero tirinha.

Prosseguindo com a dinâmica adotada, o segundo capítulo trata dos aspectos relativos ao humor e à construção dos sentidos nas tirinhas, discutindo as contribuições desses fenômenos para o desenvolvimento da leitura enquanto processo interativo e de compreensão.

Nesse momento, buscamos compreender as visões teóricas acerca do humor, revisitando FREUD (1959) e BERGSON (2001) para compreender a construção do humor verbal em RASKIN (1985), como também os aprofundamentos e desdobramentos dessa teoria em VEATCH (1998), retomando, ainda, a reflexão acerca dessas teorias por meio das contribuições de MAGALHÃES (2011), POSSENTI (2010, 1998) e ROSAS (2003). Além destes já citados, a discussão acerca dos processos de inferência na construção dos sentidos, através da leitura, ganha maior repercussão com as discussões de TRAVAGLIA (2004, 1990, 1989), FERRAZ (2012), CAVALCANTE (2012), KOCH (2012), ILARI (2012, 2011, 2000), MARCUSCHI (2011, 2008), entre outros.

Enveredando para o campo educacional, ainda no segundo capítulo, retomamos as tirinhas estudadas em sala de aula durante as atividades de intervenção, de modo a apresentar uma visão teórico-prática, acerca de alguns fenômenos de construção de sentidos, à luz da semântica, da Pragmática e da Linguística Textual.

Ancorado nos aspectos teóricos apresentados nos dois capítulos anteriores, o terceiro capítulo apresenta a descrição das oficinas desenvolvidas e a análise dos resultados obtidos em cada situação, discutidos através de uma compilação dos dados por categorias e em contraponto com as teorias estudadas, retomadas nos capítulos iniciais.

O quarto capítulo destina-se à descrição e à análise das respostas dos alunos referentes ao estágio final das oficinas, no qual o pesquisador buscou avaliar a pertinência ou anulação dos objetivos previamente estabelecidos para o transcurso da pesquisa. Nesse momento, as tirinhas analisadas buscaram agregar um nível de

complexidade maior em relação às demais, requerendo um leitor mais consciente dos fenômenos mobilizados em cada tirinha.

Essa última situação dá ao capítulo um aspecto comparativo, no qual os dados obtidos em todas as atividades são retomados e analisados, segundo as mesmas categorias inicialmente determinadas, vislumbrando-se a reafirmação dos pressupostos que guiaram a pesquisa. Por meio dessa dinâmica, é possível reconhecer quais foram as maiores dificuldades dos alunos no momento da compreensão, e como estas foram superadas no decorrer do processo.

Nas considerações finais, é exposta uma síntese geral dos resultados da investigação, além de um paralelo acerca da relação entre esses e suas contribuições para o ensino de leitura.

Pelo percurso galgado, constitui-se um trabalho significativo, haja vista dispor de indicadores positivos e orientadores para o desenvolvimento das habilidades de leitura, permitindo a quebra das barreiras educativas.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES DE LEITURA E GÊNERO TEXTUAL

Neste capítulo inicial, buscaremos apresentar as bases teóricas deste trabalho, no que se refere às concepções de leitura e de gênero textual. A dinâmica utilizada permite uma visão geral sobre as diferentes vertentes teóricas acerca da concepção de leitura, para que possamos definir aquela adotada neste estudo. Definiremos, ainda, a concepção de gênero para, mais especificamente, caracterizar a tirinha humorística, visto ser o gênero delimitado para esta pesquisa.

1.1 RETOMANDO LEITURA, DELIMITANDO CONCEPÇÕES

Ler, em todas as culturas, sempre foi associado a um meio pelo qual os indivíduos são capazes de transcender, de acessar conhecimentos e patamares sociais, de libertar-se de amarras, ou seja, “a leitura é uma espécie de porta de entrada (...) é uma experiência de compartilhamento, do encontro com a alteridade, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do eu” (ANTUNES, 2009, p. 195).

Nesse sentido, não é o foco do nosso questionamento a importância que tem a leitura em todo o processo social, por concordarmos que “Toda a aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura” (KLEIMAN, 1999, p. 7). Discutível e preocupante é a dificuldade que ainda persiste no contexto escolar, o qual deveria atentar para esse fato, uma vez que a leitura representa o instrumento de acesso ao mundo da comunicação, à sociedade letrada, através da qual se constroem saberes e, por tal, compreende-se o mundo à sua volta, por meio da interação pela linguagem.

Dada a relevância do ato de ler, apresentam-se diferentes concepções de leitura, decorrentes da postura teórica adotada pela reflexão frente ao sujeito, à língua, ao texto e à própria visão de sentido. A esse respeito, Koch e Elias (2011) explicitam haver focos direcionadores das diversas concepções, decorrentes da percepção de língua e de sujeito.

Uma primeira concepção explica que a leitura pode ser compreendida como uma atividade voltada à captação de ideias, na qual o texto corresponde a um produto da representação mental, cujo sujeito é psicológico e intencional. Nesta concepção, a leitura caracteriza-se como instrumento de decodificação das intenções do autor, expressas sob a forma de texto, numa representação da relação da linguagem e do mundo.

Como segunda concepção, Koch e Elias (2011) expõem que ler consiste em reconhecer sentidos literais e estancos, sendo esse o foco fundamental do ato leitor. Nesta concepção, numa visão estruturalista, o texto é um instrumento linear constituído pelo código linguístico que, por sua vez, determina o percurso de reconhecimento do sujeito leitor e de suas percepções, possíveis através da decodificação.

Contrapondo-se às concepções já apresentadas, pela negação da existência de um sujeito psicológico e intencional, Orlandi (1996) compreende a leitura como interpretação, cujas bases conceituais contemplam uma perspectiva histórica, na qual os sentidos são determinados pela posição social e histórica dos sujeitos leitores (ORLANDI, 1996).

Tendo uma base discursiva, Foucault⁴ (1969, *apud* CORACINI, 2002, p.17) explica que os “textos não passam de grafismos empilhados sob a poeira das bibliotecas, dormindo um sono profundo em direção ao qual não pararam de deslizar desde que foram pronunciados, desde que foram esquecidos e que seu efeito visível se perdeu no tempo”. Percebe-se, por meio desta concepção, que o texto é entendido como efeito de sentido, construído no processo de interlocução e pelo entrecruzamento da história e da ideologia.

Nessa concepção, o texto é incapaz de constituir unidade de sentido. Dessa forma, cabe ao leitor a tarefa de atribuir sentidos que, por sua vez, são constituídos pelo atravessamento da história e da ideologia. A leitura é, nesta concepção, o resultado dos direcionamentos do discurso, inserido em formações discursivas que delimitam o dito e o não-dito.

Corroboramos com a percepção de que os atravessamentos históricos são constitutivos dos sentidos ao fazerem parte da construção de conhecimentos prévios e compartilhados. Para Orlandi (2012, p. 58) “Uma leitura não é possível e/ou

⁴ FOUCAULT, Michel. *L'Arquéologie du Savoir*. Paris: Ed. Gallimard, 1969.

razoável em si, mas em relação às suas histórias. Assim, não há leituras previstas por um texto, em geral, como se o texto fosse um objeto fechado em si mesmo”. Por acreditarmos no aspecto da previsibilidade dos sentidos no texto, não adotamos a concepção discursiva.

A nossa compreensão vai ao encontro da concepção de leitura cujo foco é direcionado à interação dos saberes, numa perspectiva dialógica entre autor, texto e leitor, estabelecendo visões bem diferenciadas acerca da função e do valor de cada um desses agentes na leitura, percebida como construção de sentidos.

Será essa a concepção adotada para o direcionamento da discussão acerca da leitura como compreensão, visto que visa fundamentar um estudo cujo foco não incide no processo de aquisição, mas no desenvolvimento de uma leitura efetiva.

Fica evidente que não nos cabe, neste momento, tecer grandes comentários acerca das diferentes concepções de leitura e todo aparato teórico que as fundamenta, mas estabelecer aquela que configura o alicerce teórico do presente estudo. Sob este prisma, delinearemos a concepção de leitura, na qual o estudo está ancorado, não a compreendendo como a única, mas como a que estabelece parâmetros que permitem o direcionamento de condições necessárias aos objetivos ora propostos.

Assim delineada, a leitura, numa concepção interativa, consiste em:

... uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2011, p. 11)

Na concepção apresentada por Koch (2011), destaca-se a ênfase dada à complexidade inerente ao desenvolvimento de uma leitura efetiva, visto que reconhecemos a leitura não como uma capacidade estanque de identificar signos linguísticos, mas de compreendê-los e fazê-los significar pela mobilização tanto dos elementos linguísticos como dos extralinguísticos, pois “... é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (KLEIMAN, 1999, p. 13). É exatamente na interação entre diferentes níveis do

conhecimento do leitor com a compreensão dos processos de significação, os quais ainda serão discutidos, que se estabelece a construção dos sentidos.

Rajo (2009, p. 10) corrobora com esta visão ao afirmar:

... para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto; contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto.

Nessa relação dialógica, interagem os conhecimentos de mundo do leitor e as pistas textuais deixadas pelo autor do texto para a construção dos sentidos, mediados pelo sistema linguístico e semiótico. É um processo no qual não há elemento mais importante que outro, mas cada um contribui com seu papel na tríade autor-texto-leitor.

Ressalte-se que na perspectiva de leitura como interação não ocorre o cerceamento das demais concepções, pois, conforme ressaltam Rajo (2009) e Kleiman (1999), o processo se dá pela interação entre o autor, o texto e o leitor, aspectos tratados individualmente nas demais concepções. Ressaltamos que, aliado a essa tríade, a completude da compreensão só se efetiva se forem observados que muitos dos aspectos envolvidos na leitura não estão no texto, embora direcionados por ele, mas se encontram situados no nível do implícito, na relação do sujeito-leitor com a sua própria história, com o contexto no qual se insere o texto e, por tal, todo um parâmetro ideológico.

Mas refletir dessa maneira poderia gerar a falsa impressão de que qualquer forma de compreensão de um texto seria possível, devido à intervenção dos conhecimentos de mundo trazidos pelo leitor à interação.

Geraldi (1997) leva-nos a refletir profundamente acerca dos olhares voltados à leitura, desfazendo a falsa impressão mencionada:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um

outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecitura do mesmo e outro bordado. É o encontro desses fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. (GERALDI, 1997, p. 166)

Observa-se que os sentidos não se encontram prontos no texto, mas cabe ao leitor reconhecer as pistas deixadas pelo autor e é na relação entre essas e o sentido trazido pelo próprio leitor que se dá a leitura.

Consoante a esta visão, Kleiman (2011) afirma que, mesmo numa leitura sociointerativa, ocorre uma delimitação de leituras possíveis para o texto, gerada no equilíbrio das informações do texto e das trazidas pelo leitor e complementa: “... não há abertura total, porque hipóteses de leitura devem ser verificadas mediante a apreensão de aspectos formais, nem há apenas uma leitura porque cada sujeito impõe a sua estrutura de conhecimento ao texto” (KLEIMAN, 2011, p. 39).

Devido à complexidade do processo em discussão, Marcuschi (2008) acrescenta que a compreensão do texto se dá por meio da construção de sentidos intermediada por atividades inferenciais, nas quais cabe ao leitor desenvolver habilidades que o direcionem para dentro e fora do texto, mas não de forma desorientada, pois “... o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio”.

Aprofundando essa reflexão, Koch (2011, p. 12), fundamentando-se em Bakhtin (1992), explica que

O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido ‘não está lá’, mas é construído, considerando-se, para tanto, as ‘sinalizações’ textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude ‘responsiva ativa’. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as, etc., uma vez que ‘toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz.

Mediante as reflexões apresentadas em Koch (2011), Marcuschi (2008) e Kleiman (2011), evidencia-se a importância da interação dos diversos níveis de conhecimento do leitor para que esse seja capaz de estabelecer as relações necessárias à compreensão daquilo que leu, visto que:

... quem lê, deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes... (SOLÉ, 1998, p. 72).

Situamos que o ato de ler, visando à compreensão, consiste em um processo sociocognitivo no qual interagem conhecimentos diversos, uma construção de sentidos coletiva. Por assim tratar-se, Kleiman (1999) esclarece a não possibilidade de ensinar cognição e compreensão, mas de promover estratégias mobilizadoras de habilidades sintáticas, semânticas, inferenciais e pragmáticas voltadas ao desenvolvimento das capacidades de leitura. Voltaremos a discutir essa visão no decorrer das análises deste estudo.

Koch e Elias (2011, p. 39) explicitam que, ao passo que o leitor desenvolve a atividade de leitura e, conseqüentemente, a produção de sentidos, ele o faz a partir da mobilização de estratégias⁵ sociocognitivas que desencadeiam o processamento textual, ou seja, cabe ao leitor tomar determinadas decisões quanto às ações que o levarão à leitura. Com esse raciocínio, acreditamos que

(...) para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e a inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Considerando as contribuições de Solé (1998) e também o caráter interativo da leitura, no qual nos alicerçamos, é fundamental enfatizar a importância do conhecimento prévio do leitor como ponto de partida para a construção dos sentidos nos textos, pois “os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto. São estes conhecimentos os responsáveis básicos pela nossa compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p. 239).

Todavia, ressaltamos que, embora sejam conhecimentos básicos, não representam a fonte única na construção dos sentidos, pois, em momento algum,

⁵ Para Koch (2002, p. 50), uma estratégia deve ser compreendida como instrução geral que subsidiará escolhas mediante ações a serem desenvolvidas, promovendo a capacidade de desenvolver algo.

eles prevalecem sobre a materialidade textual, visto que é nela que se encontram inscritos os direcionamentos e os sentidos possíveis, pois “... nossa compreensão não pode entrar em contradição com a verdade das proposições do texto: compreender é produzir modelos cognitivos compatíveis preservando o valor-verdade”⁶.

Observada a preocupação com a não-contradição e a manutenção do valor-verdade das proposições do texto, destacamos que o desenvolvimento das habilidades de leitura se dá a partir do acesso e da mobilização de estratégias de uso dos sistemas de conhecimento, assim definidos por Heinemann & Vichweger (1991 *apud* KOCH, 2012, p. 32) como: “linguístico, enciclopédico e o interacional”.

Ao retomar ou ativar os conhecimentos linguísticos, o leitor põe-se em contato com os elementos articulatórios dos sentidos no nível gramatical e lexical. Para Koch (2012, p. 40), “... baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados”.

O conhecimento enciclopédico ou de mundo refere-se às aquisições gerais adquiridas, formal ou informalmente, através de vivências pessoais do leitor. Com relação a esse conhecimento, Kleiman (1999, p. 21) esclarece que “Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar em atividade, isto é, num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória”.

É através da ativação de conhecimentos de mundo que o leitor estabelece leituras possíveis, compreende ou não textos, cujas informações postas necessitam de um embasamento contextual para delimitar os direcionamentos da compreensão. Também é responsável pela ativação de esquemas conceituais e delimitação de campos semânticos que auxiliam na seletividade necessária frente à gama de informações existentes na memória do leitor durante o desenvolvimento do processo de leitura.

O terceiro sistema de conhecimento diz respeito ao interacional (KOCH; ELIAS, 2011) ou sociointeracional (KOCH, 2012), que se refere à interação estabelecida por meio da linguagem através da qual o leitor busca: a) no nível do

⁶ Ibid., p. 257.

conhecimento ilocucional, reconhecer os propósitos ou objetivos de um falante em uma ação de linguagem; b) no nível comunicacional, identificar a adequação do texto à situação comunicativa, com base nas normas gerais à comunicação; c) no nível do conhecimento metacomunicativo, monitorar o fluxo verbal de modo a assegurar a compreensão do texto; e, d) no nível superestrutural, reconhecer estruturas ou modelos textuais globais, assim como unidades que possibilitem a distinção de um gênero para outro, assim como seus aspectos constitutivos, facilitando a compreensão.

É através da mobilização do sistema de conhecimento interacional que o leitor poderá estabelecer objetivos para a atividade de ler e, por tal, fazer uso de uma estratégia metacognitiva, ou seja, "... uma estratégia de controle e regulação do próprio conhecimento" (KLEIMAN, 1999, p. 34).

Analizando os sistemas de conhecimento apresentados, verifica-se que, embora apresentados individualmente, esses não se constituem de forma estanque, mas interagem na efetivação de um processo maior: a leitura.

Com relação a essas estratégias, Kleiman (1999) esclarece que se tratam de duas estratégias muito importantes para a efetivação da compreensão do texto escrito, ou seja, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, ambas de natureza metacognitiva, que consistem em:

Atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade. Elas se opõem aos automatismos e mecanismos típicos do passar do olho que muitas vezes é tido como leitura na escola. Embora essas atividades de natureza metacognitiva sejam individuais, é possível o adulto propor atividades nas quais a clareza de objetivos, a predição, autoindagação sejam centrais, propiciando assim contextos para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias metacognitivas na leitura." (KLEIMAN, 1999, p. 43-44)

Nessa visão, retomamos o que defendem Kleiman (2011, 1999, 1998), Fulgêncio e Liberato (2010), quando afirmam não ser possível ensinar compreensão ou desenvolver cognição, mas ser plenamente possível promover estratégias através das quais o leitor desenvolverá habilidades nos diversos níveis.

Salientamos que não é nosso propósito, neste momento, aprofundarmos a discussão acerca dos sistemas de conhecimento, das estratégias de processamento textual, tampouco dos processos de construção de sentidos envolvidos na leitura,

visto que serão delimitados em capítulos posteriores. No entanto, ressaltamos a importância da gama de conhecimentos prévios explicitados como elementos fundamentais à compreensão de textos.

Frente a essa reflexão, Pereira (2009, p. 22) afirma que a leitura consiste num jogo de risco no qual o leitor estabelece suas apostas a fim de chegar ao êxito, à compreensão. Acrescenta, ainda, que a leitura consiste em um processo cognitivo que, além de outros aspectos, depende dos conhecimentos prévios do leitor, dos movimentos de antecipação por ele desenvolvidos, da memória armazenadora dos processos contínuos e da ação cognitiva do leitor de fazer associações desses elementos, dirigindo-os para a compreensão do texto.

Todos esses aspectos configuram o ato de ler como uma atividade significativa, dirigida a um objetivo, dependente de conhecimentos anteriores e encaminhada pelas expectativas do leitor.

Devido à complexidade do ato de ler, concordamos com Kleiman (1999, p. 8), quando ela afirma que "...o caminho para chegar a ser um bom leitor consiste em ler muito" porque o contato direto dos leitores com textos que mobilizem a maior quantidade de conhecimentos e processos de significação pode desencadear habilidades cognitivas e metacognitivas diversas. Essas, por sua vez, são responsáveis pelo desenvolvimento e aprimoramento da capacidade de ler e compreender.

A esse respeito, Fulgêncio e Liberato (2003, p. 27) asseveram que:

A obtenção de informação através da linguagem não se faz pela compreensão de cada elemento individual (...) o significado não é computado somente através dos elementos explícitos (...) no processo de comunicação através da linguagem é necessário que o leitor (ou ouvinte) acrescente ao texto uma série de conhecimentos que ele mesmo já possui, de forma a poder estabelecer uma ligação ou uma ponte entre os elementos linguísticos realmente presentes, integrando as informações, e dando coerência ao enunciado. Para se entender a linguagem é preciso inferir diversas informações, lendo nas entrelinhas. Para se entender a linguagem é preciso inferir diversas informações que não estão mencionadas explicitamente, mas que são absolutamente imprescindíveis para se poder entender a mensagem.

Ratificamos que, no processo de construção dos sentidos dos textos, é fundamental que o leitor desenvolva estratégias cognitivas que lhe proporcionem a capacidade de interagir com os diversos níveis do conhecimento, reconhecer

objetivos e hipotetizar, haja vista que a compreensão do texto, dada a sua complexidade constitutiva, ocorre como uma atividade colaborativa, cuja interação dos conhecimentos promove a construção de sentidos através de atividades inferenciais.

Seguindo esse raciocínio, assumimos que “... as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (MARCUSCHI, 2008, p. 249). Salientamos que a discussão acerca das inferências será desenvolvida em outro capítulo.

A partir das reflexões apresentadas, pode-se afirmar que os diversos aspectos relacionados ao conhecimento prévio do leitor e aos processos de significação presentes no texto colaboram para a leitura como compreensão, haja vista serem concebidos neste estudo como processo estratégico, flexível, interativo e inferencial. Segundo Geraldi (1997, p. 167):

O texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura e estas, por seu turno, são materialmente marcadas pela concretude de um produto com “espaços em branco” que se expõe como acabado, produzido, já que resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprimem no dito. O leitor trabalha para reconstruir este dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras.

Corroborando com a concepção de texto apresentada por Geraldi (1997), retomamos o questionamento sobre o ensino de leitura ao remetermos à Kleiman (2011, p. 151), que afirma:

Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela prever o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global.

Isso implica afirmar que a leitura não consiste num ato inconsciente, tampouco numa programação para aquisição de informações prontas, mas numa atividade na qual interagem conhecimentos e para a qual o leitor deve ser orientado

a fazer uso de estratégias cognitivas e metacognitivas que facilitarão a construção dos sentidos.

Para Rojo (2009, p. 77), cabe à escola a tarefa de ensinar, de levar o aluno às capacidades de compreensão por meio da ativação dos conhecimentos de mundo, da antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos, da checagem de hipóteses, da localização, da retomada e comparação de informações, das generalizações, da produção de inferências locais e globais.

Retomando as diversas abordagens, torna-se necessário visualizar o ensino de leitura em cada uma das concepções. Na primeira, cujo foco recai sobre o autor, o ensino de leitura é realizado através da instrução, na qual o aluno deve ser um captador das intenções do autor, deve sempre responder o que o autor quis dizer no texto.

O ensino, cuja concepção de leitura tem o foco no texto, é caracterizado por ações voltadas puramente ao reconhecimento de aspectos do próprio texto, de modo que cabe ao aluno a função de identificar informações na linearidade.

Para Koch (2012, p. 10), nas concepções cujo foco está no autor ou no texto, o ensino de leitura fundamenta-se no objetivo de levar o aluno a reconhecer e reproduzir os sentidos marcados no texto.

Por outro lado, na prática de ensino de leitura cujo foco recai na interação autor-texto-leitor, o texto deixa de ser apenas um instrumento para identificação de informação. Assim, o ensino de leitura é fundamentado no próprio ato de ler, na orientação sistematizada do aluno para que esse seja capaz de compreender e desenvolver suas próprias habilidades de leitura e constituir-se num leitor competente, como preconizado pelos PCNs (1996).

Ressaltamos que, nessa concepção de ensino de leitura, não há a exclusão do texto nem do autor, por outro lado, há o reconhecimento da importância de se compreender e relacionar cada uma desses elementos. A esse respeito, Lajolo (1982, p. 59) assevera:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a **partir do texto**, ser capaz de **atribuir-lhe significação**, conseguir **relacioná-lo a todos os outros textos significativos** para cada um, **reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia** e, dono da própria verdade, **entregar-se** a essa leitura, ou **rebelar-se** contra ela, propondo outra não prevista⁷.

⁷ Grifo nosso.

Destacamos, no exposto por Lajolo (1982), a possibilidade de constituir um aparato teórico e metodológico - numa perspectiva que une o social, o cognitivo e o interacional - voltado ao desenvolvimento de práticas de ensino fundamentadas numa concepção que reconhece a importância de cada um dos elementos destacados, vislumbrando ações de leitura como compreensão e produção de sentidos, por meio da interação.

Considerando essas reflexões, partimos do pressuposto de que é possível desenvolver ações capazes de promover o desenvolvimento da capacidade leitora, através de estratégias norteadas pela mobilização de conhecimentos e compreensão de processos de significação em gêneros constituídos por riqueza linguística e semiótica.

1.2 DEFININDO GÊNERO TEXTUAL

Dado o propósito deste trabalho, faz-se necessário estabelecer bases teóricas para a concepção de gênero e, posteriormente, a caracterização daquele que ancora o desenvolvimento da pesquisa, tomando aqui como pressuposto o fato de que “o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discursos determinará, em grande medida, as expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão” (KLEIMAN, 1999, p. 20).

Guiando-se pelo propósito da leitura enquanto compreensão, numa concepção interativa e dialógica, agregamos a ideia de que os gêneros textuais/discursivos (doravante gêneros textuais) são representações, materializações de enunciados e esses dos discursos, haja vista que todas as atividades humanas relacionam-se com o uso da língua, efetivada através dos enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

São os gêneros a materialização destes enunciados relativamente estáveis, cujos traços distintivos são estabelecidos pela função comunicativa e inscritos em um domínio discursivo que, por sua vez, “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 155) afirma que:

Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados.

Considerando, pois, o domínio discursivo no qual se inserem, assim como os objetivos da comunicação, são estabelecidos padrões textuais e discursivos reconhecidos socialmente e, por sua vez, os gêneros são marcados pela estabilidade relativa, visto que sofrem mudanças decorrentes do propósito comunicativo dos indivíduos em função da interação por meio da linguagem.

Cavalcante (2012, p. 44) assim define gênero discursivo:

São padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas. Trata-se de artefatos constituídos sociocognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas. Por esse motivo, eles apresentam relativa estabilidade, mas seu acabamento foi (e continua sendo) constituído historicamente.

Bakhtin (2003), por sua vez, para deixar claro que o gênero constitui para atender a determinadas funções comunicativas, cujos aspectos constitutivos na materialização do discurso são específicos de cada campo, ou seja, os objetivos comunicativos “...geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Adotando, pois, a visão bakhtiniana, verifica-se que a constituição de um gênero se dá em razão de sua função, aspecto que Cavalcante (2012, p. 46) considera fundamental na afirmação da diversificação do gênero para responder a situações comunicativas, determinadas histórica e ideologicamente.

A autora reafirma a instabilidade dos gêneros expressa por Bakhtin (2003) e assevera que os gêneros podem sofrer modificações de seus aspectos caracterizadores, seja na estrutura, conteúdo, suporte, estilo, enfim, qualquer aspecto em nome da finalidade comunicativa.

No entanto, é fundamental ressaltar que, embora possuam as condições de agregar mudanças, os gêneros possuem certa estabilidade convencionada pelo uso sócio-histórico e pela função comunicativa, passando a constituir um conhecimento

mutuamente compartilhado. Assim, ressaltamos o reconhecimento do gênero por parte do interlocutor como fator relevante no processo de leitura ao qual nos detemos, visto que “... facilitará a compreensão do propósito comunicativo no momento em que ele identificar o gênero a que a mensagem pertence” (CAVALCANTE, 2012, p. 51).

É preciso esclarecer, com base em Marcuschi (2008), a importância da compreensão dos gêneros no processo de leitura por serem “...textos materializados em situações comunicativas recorrentes”. Esse autor acrescenta ainda:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

É com base na visão de que os gêneros textuais constituem-se na vivência e na comunicação entre os indivíduos que delimitaremos o foco deste estudo.

A escolha do gênero tirinha e, mais especificamente, da tirinha humorística, deu-se não em função somente do propósito comunicativo, sobretudo da riqueza de fenômenos mobilizados na construção dos sentidos inerentes a sua constituição, cuja interação com o leitor, na nossa visão, proporciona condições favoráveis ao desenvolvimento de habilidades voltadas à formação de um leitor proficiente⁸, foco deste estudo.

É importante ressaltar a relevância do ensino com base no estudo dos gêneros, como enfatizado por Bezerra (2005, p. 41),

O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

⁸ A concepção de leitor proficiente, decorrente da concepção de leitura adotada neste estudo, diz respeito ao leitor que é capaz de estabelecer as relações necessárias à tríade autor-texto-leitor interativamente, partindo da decodificação do signo linguístico, relacionando níveis de conhecimento até chegar à compreensão.

O ensino de leitura direcionado pelo estudo dos gêneros textuais leva ao reconhecimento de que, na visão de Moita-Lopes e Rojo (2004, p. 37), os significados não se constroem no vácuo, no vazio social, não têm sentido por si próprios, mas na contextualização. Por essa visão, este estudo compreende que o ensino de leitura não pode limitar-se à análise de estruturas isoladas ou ao uso de texto como pretexto para o ensino de gramática, sobretudo na construção dos sentidos com base na vivência social através dos gêneros textuais.

Dessa forma, as tirinhas representam o gênero mobilizado para este estudo, dada a sua riqueza constitutiva, o que promove um grande leque de possibilidades metodológicas para o ensino de leitura. As propostas aqui abordadas acerca dos estudos da significação, como também o desenvolvimento de habilidades de leitura, são amplas e, por tal, favorecem a capacidade leitora frente aos mais diversos gêneros textuais.

1.3 CARACTERIZANDO O GÊNERO TIRINHA

Tira, tirinha, tira jornalística, tira cômica, tira de humor, enfim, são muitas as designações apresentadas a um gênero que, até pouco tempo, era excluído da escola ou dos espaços intelectualizados sob a justificativa de caracterizar uma atividade de leitura destinada puramente ao lazer ou, por outro lado, representar uma leitura incipiente, de fácil compreensão e, por tal, destinada somente às crianças.

No entanto, é notória a mudança desse paradigma ao observarmos a presença maciça de tiras nos livros didáticos, em exames nacionais e testes de vestibulares, em manuais de divulgação de campanhas educativas, enfim, a história quadrinizada ganhou espaços nunca dantes reconhecidos e foi além de seu veículo convencional de divulgação: o jornal. (DIAS, 2011, p. 206-207)

Neste estudo, a delimitação ao gênero tirinha de humor se dá pela sua riqueza de aspectos constitutivos de significação e, por tal, a gama de possibilidades de se trabalhar o desenvolvimento de estratégias cognitivas de leitura, principalmente as inferências, foco deste trabalho.

Situando-se historicamente, as histórias em quadrinhos, as conhecidas HQs, grupo do qual fazem parte as tirinhas, surgiram desde as primeiras manifestações

linguísticas registradas na arte rupestre, mas o desenvolvimento do gênero efetiva-se em meados do século XIX. No entanto, é somente no final do século XIX que nasce o primeiro herói dos quadrinhos, através da publicação semanal no jornal *New York World* de *Yellow Kid* (O menino Amarelo), de Richard Outcault. A partir do início do século XX, o gênero vem consolidar-se através de publicações em jornais e demais veículos constituídos pela indústria da comunicação (MENDONÇA, 2008, p. 164).

A partir da expansão das histórias em quadrinhos, ou seja, “...narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas” (CIRNE, 2000, p. 23-24), cresce o interesse por esse gênero por parte dos leitores, dada a atração exercida pela constituição das histórias quadrinizadas, compostas por outra dinâmica de construção, possível através da semiose entre o verbal e o não-verbal.

Situando a nomenclatura “quadrinhos”, Mendonça (2008, p. 15) explica que

A quadrinização⁹ constitui a criação de qualquer gênero na linguagem dos quadrinhos, na sua conformação mais moderna, ou a adaptação de um gênero para essa linguagem. Num sentido amplo, a quadrinização poderia ser considerada uma forma de “escrita” que demandaria, do leitor, o domínio de certas estratégias de leitura, como a leitura sequenciada dos quadros, a inferenciação dos quadros “implícitos” nas sarjetas (espaços em branco entre cada quadro), etc., de modo a se (re)construir o sentido do texto. Não sem razão, Eisner denomina os quadrinhos de “arte sequencial”.

Concordamos com o expresso por Mendonça (2002) em defesa da riqueza linguística das HQs, mas não nos deteremos nessa discussão na presente seção, haja vista haver ainda a necessidade de aprofundamento de outros aspectos teóricos, a exemplo do humor e dos processos de significação semântico-pragmáticos, para a análise da referida proposição.

No gênero HQs, além de outros dele originados como a charge, incluem-se as tirinhas, gênero focalizado na análise e para o qual buscamos. Adotando a concepção de Ramos (2012, p. 20), consideraremos os quadrinhos (doravante HQs) como “... um grande rótulo que agrega vários gêneros que compartilham uma mesma linguagem em textos predominantemente narrativos.”

⁹ Grifo da autora.

Em Mendonça (2002), identificamos a seguinte definição para o gênero tirinha:

As tiras são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (capítulos de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Quanto às temáticas, algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão “datadas” como a charge. Dividimos as tiras fechadas em dois subtipos: a) tiras-piadas, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral, como a possibilidade de dupla interpretação, sendo selecionada pelo autor a menos provável; b) tiras-episódio, nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens. (MENDONÇA, 2002, p. 199)

Pelas características atribuídas à tirinha, em Mendonça (2008, 2002), é possível visualizar o conceito de gênero estabelecido por Bakhtin (2003), ao passo que é observada a “estabilidade relativa”, presente nos aspectos constitutivos desse gênero, no qual é fortemente marcada a construção do humor como elemento caracterizador.

Registre-se que o gênero tirinha surgiu no Brasil, de acordo com Mendonça (2010), a partir da década de 1960, e seu objetivo comunicativo permeava entre a crítica social e a resistência a regimes ditatoriais, representados por autores como Henfil e o personagem “Graúna”.

Francelino (2012) explicita que é somente na década de 1980 que a produção de tirinhas torna-se mais consistente, devido ao surgimento de importantes autores a exemplo de Angeli, Glauco, Laerte e Maurício de Sousa. Também ganham contornos importantes as produções internacionais de Jim Davis, com o gato Garfield; Quino e a personagem Mafalda; Bill Watterson, com Calvin e Haroldo; e Dik Browne e Cris Browne com as histórias do viking Hagar, o terrível.

Observa-se, pelo exposto teórico, que uma das principais características do gênero tirinha consiste na temática atrelada ao humor. Ramos (2012, p. 24) acrescenta tratar-se de um gênero que, ao fazer uso de estratégias textuais semelhantes àsquelas utilizadas em piadas, estabelece um efeito risível capaz de desencadear uma relação híbrida entre piada e quadrinhos, aspecto que pode ser verificado na tirinha de Maurício de Sousa, a seguir:

FIGURA 1: Tirinhas da turma da Mônica

Disponível em: SARMENTO, Leila Lauar. **Oficina de Redação**. Vol.6. São Paulo: Moderna, 2007.

Ao analisarmos o primeiro quadro, verificamos o estabelecimento de um script cuja constituição demonstra certa normalidade, uma situação considerada corriqueira. Já o segundo quadrinho introduz uma violação a essa normalidade existente, ou seja, é constituído um gatilho¹⁰ de humor gerado pela quebra da expectativa, uma situação inesperada e que foge ao habitual.

Outro aspecto a considerar é a complexidade intrínseca ao gênero tirinha, própria da relação entre o verbal e o não verbal, que requer do leitor o preenchimento dos espaços vazios deixados pelo autor. Nessa relação, a leitura do gênero tirinha exige uma interação profunda do leitor com o texto para que seja possível a construção dos sentidos. Requer, pois, um trabalho linguístico-cognitivo que envolva diferentes habilidades de leitura.

No que diz respeito à linguagem, é característica do gênero a sintetização da linguagem verbal, na qual, observa-se, frequentemente, o caráter elíptico que gera espaços vazios a serem preenchidos pelo leitor na dinâmica interativa do processo de leitura, direcionado pelas marcas presentes na relação do verbal com o não-verbal. Esse caráter gera situações nas quais cabe ao leitor construir os sentidos omitidos e implícitos, através da mobilização de conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, por meio de inferências.

Vejamos outras situações exemplificativas através da análise da tirinha a seguir:

¹⁰ A concepção de gatilho de humor será discutida no capítulo 2, quando apresentaremos os estudos específicos sobre os elementos que caracterizam o texto humorístico.

FIGURA 2: Tirinhas do Níquel Náusea

Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niquel/>

Para a construção dos sentidos na tirinha, o autor fez uso de aspectos linguísticos marcados no discurso direto, cujas ações e sentimentos são demonstrados através da forma como foi grafada a fala de Chapeuzinho. Também contribuem para essa construção as expressões faciais das personagens. Chapeuzinho, de um lado, demonstra espanto e desespero, estabelecendo correspondência com o primeiro script construído, acionado pela retomada do conhecimento prévio e intertextual da história infantil.

Por outro lado, os demais personagens demonstram indignação pela forma como a garota reagiu, visto que o termo “velho lobo” relaciona-se a um segundo script, cuja compreensão não está relacionada ao aspecto intertextual, e sim à retomada de conhecimentos de mundo. Dessa forma, a relação entre o material linguístico e o semiótico contribui para o acionamento dos scripts, cuja compreensão desses caminhos e do gatilho gerador do humor depende, fundamentalmente, da capacidade do leitor em estabelecer relações entre os conhecimentos prévios, da intertextualidade, das pistas verbais e semióticas.

Segundo Ramos (2012), uma série de recursos são mobilizados para a representação da linguagem verbal e não verbal e, por sua vez, contribuem para a construção de efeitos de sentidos, sendo eles: as expressões faciais e corporais, o tom de voz, o ritmo, a proximidade entre os participantes. Enfim, “... os recursos icônicos não são meramente ilustrativos de fragmentos da história. Pelo contrário, são parte constitutiva da história, já que o desenrolar das ações na trama narrativa é também realizado por meio do desenho” (CAPISTRANO JR., 2011, p. 229).

Na tirinha 2, há uma mudança da forma tradicional de impressão das letras que, normalmente, são grafadas de maneira linear e sem negrito. No primeiro e segundo quadrinhos da tirinha em que “NÃO” e “AAA” estão grafadas em maiúsculas e em negrito.

Ramos (2012, p. 56) explica que qualquer corpo de letra que fuja aos padrões tradicionais representa uma mudança com objetivos voltados à expressividade, ou seja, “A letra passa a agregar outro sentido, variando conforme o contexto da história” (RAMOS, 2012, p. 56). Neste caso, o negrito sugere uma mudança no tom de voz, demonstrando aumento do som da voz ou um destaque expressivo.

Por essa visão, Capistrano Jr. (2011) defende que a leitura de tirinhas vai além da interação entre autor e leitor, intermediado pelo texto, visto que envolve processos ainda mais complexos, pois requer a leitura de texto verbal, não verbal, o reconhecimento de elementos próprios do gênero como tipos de letras e balões, conforme visto nas tirinhas 1 e 2.

Além dos aspectos constitutivos do gênero tirinha e da complexidade envolvida na sua leitura, não podemos esquecer que há implícito o humor, elemento construído através das relações linguísticas diversas, de ordem sintática, semântica e pragmática.

A discussão do humor em outra seção não corresponde a dizer que são aspectos dissociados. Ao contrário, o humor é constitutivo da tirinha e a dinâmica aqui desenvolvida busca apenas dar um melhor panorama acerca dos mecanismos associados ao fazer humorístico para, em seguida, alinhar todos os elementos teóricos discutidos separadamente.

No capítulo seguinte, discutiremos sobre as bases teóricas do estudo do humor, como também sobre o fenômeno da inferência e suas contribuições para o desenvolvimento de estratégias de ensino de leitura.

CAPÍTULO II

HUMOR E SIGNIFICAÇÃO NAS TIRINHAS

Este capítulo é dedicado à discussão acerca das bases teóricas relacionadas ao humor, enquanto objeto de estudo, como também dos fenômenos constitutivos da significação nas tirinhas humorísticas, sob o pressuposto de que através da compreensão desses elementos o leitor tem à disposição condições para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Ressaltamos que o foco deste trabalho, inserido na Linguística Aplicada, situa-se na contribuição dos gêneros de humor para o desenvolvimento da leitura. Reiteramos, ainda, que a discussão aqui delineada não se propõe à produção de textos humorísticos na escola, mas ao reconhecimento da riqueza de fenômenos mobilizados em sua construção e, por tal, disponíveis enquanto recursos significativos a serem inferidos por leitores proficientes.

Nestes termos, discutir humor e significação é fundamental, visto que a compreensão dos fenômenos constitutivos do humor é condição para analisar a relevância destes, no ensino de leitura, pressuposto norteador deste estudo.

Convictos da importância da inserção do humor no ensino, não para estimular a formação de humoristas, mas a de leitores, buscamos bases teóricas para caracterizá-lo e, em seguida, reconhecer nas tirinhas humorísticas, gênero textual delimitado para o estudo, os processos de construção da significação amparados na Linguística textual, na Semântica e na Pragmática.

2.1 RECONHECENDO OS PERCURSOS DA CONSTRUÇÃO DO HUMOR

O estudo do humor não é recente, remonta à Antiguidade e à tradição filosófica em Platão, Aristóteles, Cícero e Quintiliano (ALBERTI, 1999). No entanto, ressaltamos que sua dimensão estende-se aos campos da Psicologia, da Psicanálise, da Linguística, da Antropologia, caracterizando-se como temática de abrangência multidisciplinar (DIAS, 2011, p. 207).

Fundamentando-se nos postulados da Psicologia, Freud (1959) contemplou o humor e sua importância na vida psíquica dos indivíduos e, a partir dessa visão, buscou analisar os traços constitutivos do humor chegando, segundo Rosas (2003, p. 140), à seguinte proposição:

(...) na construção do chiste, os processos são basicamente análogos aos que se verificam na elaboração onírica: em ambos os casos, encontram-se condensações, deslocamentos, unificações, representações e omissões, e que, além disso, todos esses processos são caracterizados por uma forte tendência à economia. Quanto à função, Freud conclui que, da mesma forma que o sonho, o chiste se destina à satisfação de um desejo ou, em última instância, à produção de prazer. Além disso, constitui um processo de defesa que, ao contrário do recalque, é saudável porque permite o acesso ao consciente dos conteúdos associados ao sentimento penoso que lhe dá ensejo, encontrando uma forma de converter em prazer a energia psíquica preparada para investimento no desprazer.

Neste sentido, segundo Freud, é através do humor e do riso que se estabelece o alívio, constituindo-se em uma defesa contra o desprazer, numa abordagem psicanalítica. Em sua teoria, deixa claro, ainda, que “(...) o chiste reside realmente na expressão verbal” (1959, p. 46) e que “(...) o caráter do chiste depende da forma expressiva” (1959, p. 88). Diante do exposto, Rosas (2003, p. 140) ressalta que, embora Freud tenha manifestado a percepção no humor verbal, não se deteve neste propósito por ter recorrido, com maior interesse, sobre a intervenção do humor no inconsciente humano, como também, por admitir que o humor consiste em um fenômeno de base cultural e histórica.

Rosas (2003, p. 135) discute que os primeiros registros conceituais acerca do humor, no sentido hoje analisado, remontam à virada do século XX, com Bergson (1983), no ensaio sobre Significação e Comichidade. Para esse filósofo, “não há comichidade fora daquilo que é propriamente humano. Uma paisagem pode ser bela, graciosa, sublime, insignificante ou feia; nunca será risível. Rimos de um animal, mas por termos surpreendido nele uma atividade humana ou uma expressão humana” (BERGSON, 2001, p. 02).

O que nos chama a atenção, na visão de Bergson (1983), é a percepção da emoção como um verdadeiro antídoto para o riso, estabelecendo que a compreensão do humor dá-se pela inteligência pura, pela vertente racional, situação por ele exemplificada:

Numa sociedade de puras inteligências provavelmente não mais se choraria, mas talvez ainda se risse; ao passo que almas invariavelmente sensíveis, harmonizadas em uníssono com a vida, nas quais qualquer acontecimento se prolongasse em ressonância sentimental, não conheceriam nem compreenderiam o riso. (BERGSON, 2001, p. 03)

Apoiamo-nos na visão apresentada para reafirmarmos que os textos de humor requerem do leitor a mobilização de um maior contingente de habilidades de leitura, tendo em vista a prevalência dos implícitos e a complexidade de fenômenos envolvidos em sua construção.

A esse respeito, destacamos que muitos são os estudos que enfatizam a importância do humor e sua função por considerar, segundo Travaglia (1989, p. 670), que “O humor tem sido visto como uma atividade ou faculdade humana universal, cuja função vai muito além do simples fazer rir” e, por tal, um campo de estudo transdisciplinar. Nessa visão, o humor constitui-se um instrumento de denúncia e desmistificação social criado pelo homem e cujos instrumentos constitutivos são de grande riqueza para os estudos linguísticos.

Ancorados no valor expresso por Travaglia (1989), destacamos não ser nosso propósito fazer comparações entre gêneros ou avaliá-los, mas de reconhecer que muitos deles têm seus aspectos da significação desenvolvidos de forma mais direta e linear, favorecendo uma leitura fluida e clara.

Já nas tirinhas, a compreensão do humor ocorre pela capacidade do leitor em estabelecer as relações necessárias entre os constituintes textuais e discursivos mobilizados, valendo-se de suas habilidades cognitivas e de atitudes inferenciais.

Em sua obra datada de 1983, Bergson visualiza o humor por uma vertente mais filosófica e racional, pautando-se no aspecto central da sua discussão, cuja arte de fazer rir está relacionada à mecanicidade e rigidez do corpo (humano) em oposição à flexibilidade dos movimentos. (SILVA, 2006, p. 24)

Ressalte-se que a teoria desenvolvida por Bergson não atribui à linguagem a construção da comicidade, dando-lhe papel secundário ao afirmar que “...a comicidade da linguagem deve corresponder, ponto por ponto, à comicidade das ações e das situações e (...) ela não passa da projeção delas no plano das palavras” (BERGSON, 2001, p. 61).

Embora não tenha atribuído ao campo das palavras o espaço à construção do humor, sua teoria contribuiu para a Semântica do Humor, segundo afirma

Magalhães (2010) que, retoma as reflexões de Raskin (1985) que estabelece a distinção entre o humor expresso e o humor criado. Em sua obra, “Raskin acredita que ambas as formas, natural e espontânea, correspondem ao humor espontâneo, portanto não-intencional, enquanto o humor criado admite determinadas intenções e situações que direcionam a construção do humor” (MAGALHÃES, 2010, p. 26).

Ferraz (2012, p. 98-99) explica, ancorando-se em Raskin (1985), que os fatores que contribuem para um ato de humor são:

(...) a **participação dos seres humanos** no ato (locutor/interlocutor); o **estímulo** que deve ser apresentado e correspondido como condição necessária e suficiente para o humor; a experiência de vida das pessoas, que é importante fator para o riso; o **fator psicológico**, ou seja, o grau de predisposição individual do humor; o **contexto situacional**, que determina a significação semântica da piada verbal e o **papel da sociedade**, pois o humor é compartilhado por membros de um determinado grupo social, dentro de uma certa cultura, com seus valores, crenças e normas.¹¹

Através da visão apresentada acerca dos fatores que contribuem para o humor, verificamos que esse contempla aspectos das áreas do conhecimento da Psicologia, da Sociologia e da Filosofia, aspecto esse percebido por Veatch (1998, p. 162), ao expor que “Theories of humor do not tend to respect disciplinary boundaries, though writers often address themselves to the concerns of disciplinarily-restricted audiences”¹².

Percebemos, nesse ensejo, que o estudo acerca da percepção do humor não estabelece limites para as áreas do conhecimento, havendo apenas focos diferenciados, olhares sobre o humor por diferentes perspectivas. Neste estudo, abordaremos os textos de humor pelo olhar da Linguística Aplicada ao ensino da língua.

Considerando que os gêneros de humor carregam em sua construção tamanha riqueza de fenômenos textuais e discursivos na construção da significação, concordamos que correspondem a verdadeiros desafios aos leitores. Em Ferraz (2012, p. 99), é enfatizada a importância dos estudos linguísticos do humor, sobretudo nas áreas da Semântica e da Pragmática, conforme expresso por Raskin (1985), pelo fato de tais áreas tratarem de aspectos conceituais como

¹¹ Grifos do autor.

¹² “Teorias do humor não tendem a respeitar as fronteiras disciplinares, embora alguns pesquisadores dirijam suas preocupações a um público disciplinar restrito.” (VEATCH, 1998, p. 162) (Tradução nossa)

pressuposição, implicações, implicaturas, atos de fala, inferências, estratégias conversacionais e mundos possíveis; temáticas fundamentais à compreensão dos mecanismos do humor e da competência¹³ leitora desses gêneros textuais.

Ressaltamos, pois, duas teorias fundamentais visto que estabelecem o suporte teórico para a compreensão do humor na atualidade, haja vista que, segundo Magalhães (2010), complementam-se quando a segunda acrescenta à primeira a possibilidade de compreender o humor para além do verbal. Trata-se da *Semantic Script Theory of Verbal Humor*, Teoria Semântica dos Scripts do Humor Verbal¹⁴, de Victor Raskin (1985), e a *Theory of Humor*, Teoria do Humor, de Thomas Veacht (1998).

Acreditamos que a associação das teorias citadas vem contemplar aspectos teóricos necessários ao presente estudo, uma vez que o gênero tirinha constitui-se de aspectos linguísticos verbais, contemplados em Raskin (1985), como também dos não verbais, acrescidos à teoria dos scripts, por Veacht (1998). Também contribuirão as reflexões de Possenti (1998), Rosas (2003) e Travaglia (1989), cujos estudos encontram-se ancorados em seus predecessores¹⁵.

Na *Semantic Script Theory of Verbal Humor*, ou seja, “Teoria dos dois Scripts”, Victor Raskin (1985) constitui uma teoria de base semântica na qual o texto humorístico é construído a partir da existência de dois *scripts* que, embora distintos, tornam-se compatíveis. Para a compreensão da teoria, faz-se necessário entender que um *script* condiz a:

...feixe de informações sobre um determinado assunto ou situação, como rotinas consagradas e modos difundidos de realizar atividades, consistindo numa estrutura cognitiva internalizada pelo falante que lhe permite saber como o mundo se organiza e funciona. Tais informações apresentam-se em sequências tipicamente estereotipadas, predeterminadas, e, como tais, além de serem objetos cognitivos, os *scripts* estão intimamente

¹³ Para Rojo (2009), a menção aos termos capacidades / competências / habilidades é intercambiável. Retomando Koch (2012), adotamos a percepção de que a competência está relacionada com o “saber fazer” ao passo que as habilidades com o “como fazer”, isto é, como o indivíduo mobiliza recursos, toma decisões, adota estratégias ou procedimentos e realiza ações concretas para resolver os problemas. Portanto, competência e habilidades são duas dimensões interdependentes do “saber”, que se completam mutuamente. No âmbito da leitura e da interpretação de textos, a *competência leitora* se expressa por meio de *habilidades de leitura*, que, por sua vez, se concretizam por meio de operações ou esquemas de ação, ou seja, a capacidade leitora demonstra-se na compreensão.

¹⁴ Também conhecida como Teoria dos Scripts ou teoria dos Esquemas Incompatíveis.

¹⁵ As contribuições destes e de outros estudiosos brasileiros, aqui mencionados, encontram base teórica nas teorias de Bergson (1983), Freud (1959) e Raskin (1985, 1987).

relacionados a itens lexicais e podem ser por eles evocados. (ROSAS, 2003, p. 140)

Pelo exposto, compreende-se que o humor é construído pela oposição de *scripts* que, por sua vez, são roteiros cuja sobreposição gera certa incongruência ou oposição. Raskin (1985) defende, ainda, a existência de *scripts* que dependem, fundamentalmente, dos aspectos linguísticos ativados através do conhecimento lexical e, como também daqueles que dependem do conhecimento de mundo, ou seja, das informações enciclopédicas partilhadas entre os falantes. A leitura proporcionada por eles gera uma série de interpretações possíveis, cuja percepção daquela pretendida pelo texto consiste na identificação do gatilho semântico.

Para Raskin (1987, p. 17), existem ingredientes semânticos fundamentais para a caracterização de um chiste:

a) Uma mudança do modo de comunicação *bona-fide* para o modo não *bona-fide* de contar piadas; b) o texto considerado chistoso; c) dois *scripts* (parcialmente) superpostos compatíveis com o texto; d) uma relação de oposição entre os dois *scripts*; e) um gatilho, óbvio ou implícito, que permite passar de um *script* para outro.

É notório que, além da percepção das relações opositivas e dos propósitos comunicacionais, da intenção, Raskin (1987) agrega a essa visão a presença de um “gatilho”, “...elemento integrante de qualquer piada que apresente dois aspectos semânticos distintos: ambiguidade e contradição e podendo ser entendido como o elemento capaz de introduzir o segundo discurso à sombra do primeiro” (MAGALHÃES, 2010, p. 29).

Além dos aspectos semânticos, Travaglia (1990, p. 24) aponta como mecanismos pragmáticos do humor “a suspensão do senso comum e o fato do humor ser comunicação não-confiável (não *bona-fide*)”. Por essa visão, a construção do humor ocorre através da interação entre leitor e autor através do texto, ou seja, através da percepção dos implícitos, dos atos de fala inacabados e da capacidade do leitor perceber os sentidos pretendidos pelo autor dentre os possíveis de serem construídos inferencialmente, no texto.

A esse respeito, Possenti (2010, p. 61) explica que as técnicas humorísticas fundamentais promovem a permissão da descoberta de outro sentido, de preferência

inesperado, frequentemente distante daquele que é expresso em primeiro plano e que, até o desfecho da piada, parece ser o único possível.

Possenti (1998, p. 91) explicita que “...o humor deriva de frames incompatíveis, embora não claramente expressos por personagens presentes na piada, mas que os leitores de alguma forma (re)conhecem. A esse propósito, Magalhães (2010, p. 29) reitera que “...o desafio do humor é construir um texto evocando outro, texto que apresentará uma oposição em suas proposições, deflagradas pelo jogo de significados por via de elementos semânticos”.

Por esse limiar, Possenti (1998) estabelece o que chama de “esboço de mecanismos envolvidos na piada”, classificando-os por níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos, pragmáticos, enfim, estabelecendo uma base linguística para a compreensão do humor verbal.

Segundo Attardo (1994, p. 222 *apud* Rosas, 1993, p. 143), em 1991, Raskin revisou a teoria inicialmente proposta, juntamente com Attardo, momento no qual sua teoria semântica de *scripts* no humor passou a chamar-se *General Theory of Verbal Humor, Teoria Geral do Humor Verbal*, para destacar que, além da semântica, a nova teoria considera “outras áreas da linguística, inclusive e principalmente a linguística textual, a teoria da narratividade e a pragmática”.

No entanto, fica claro que as teorias discutidas em Raskin, Possenti e Travaglia detêm-se nos aspectos linguísticos do texto verbal, fato que nos leva a buscar para além delas, visto que o gênero tirinha agrega aspectos não verbais, contemplados por Veatch (1998), em *A theory of Humor, Uma teoria do Humor*.

Segundo Magalhães (2010), a teoria de Veatch (1998) contribui para o estudo do humor ao agregar uma visão acerca do texto não verbal, aspecto não discutido em Raskin e Attado (1991).

Para Veatch (1998, p.162), o humor consiste em certo estado psicológico tendencioso à produção do riso. No entanto, a produção do riso, através do texto, é intencional e construída pela sobreposição de *scripts*, sejam esses no plano linguístico verbal ou não verbal. Assim, esses dois campos interagem na construção da significação em gêneros que os contemplam. Acerca da teoria supracitada, Magalhães (2010, p. 33) explicita em relação a Veatch (1998):

O linguista organiza e nomeia os scripts de Raskin, os quais considera condições de produção, avançando assim a teoria raskiniana. Essas condições são: (a) Normalidade (N) – script um da teoria de Raskin - , (b) Violação (V) – segundo script da teoria de Raskin – e (c) Simultaneidade (S) – sobreposição simultânea dos scripts. Essas condições, segundo Veatch, individualmente necessárias e conjuntamente suficientes descrevem um estado subjetivo de absurdidade emocional, porque uma situação é percebida como normal, mas simultaneamente alguma crença ou algum princípio moral subjetivo, que deve ser respeitado como ele espera é violado.

Percebe-se que, enquanto Raskin atribui a construção do humor à passagem de um script a outro, do modo confiável ao não-confiável através de um gatilho linguístico, Veatch corrobora com essa visão agregando a possibilidade de um gatilho também não-verbal, pelo princípio de violação de um conhecimento, seja de base verbal ou não-verbal. Nestes termos, a teoria de Veatch, segundo ele intimamente atrelada à teoria de Raskin, contempla os aspectos extralinguísticos dos gêneros de humor e abre o leque da análise através de categorias mais abstratas, para além do verbal.

Veatch (1998, p. 195) retrata que:

Raskin's theory is strictly limited to jokes, viewed as linguistic forms, or texts. Because of this restriction, it can't deal with differences that aren't in the text itself. It does not deal with humor that makes no use of linguistic means -- sight gags and slapstick, for example. It does not deal with differences in interpretation, such as jokes that fail in some situations but not others -- where, for example, a difference in perceived humor is related to differences in affective evaluations by different subjects, or to differences in the tension in a social situation, etc. Clearly humor is not restricted to jokes; the present theory relaxes this restriction. Since the present theory also generalizes over the classes of oppositeness-relationships that Raskin discusses, it may be seen in both respects as a generalization of Raskin's theory, to which it is otherwise closely related.¹⁶

¹⁶ A teoria de Raskin é estritamente limitada a piadas, vistas como formas linguísticas, ou textos. Devido a esta restrição, não pode lidar com as diferenças que não estão no texto em si. Ele não lida com humor que não faz uso de meios linguísticos - gags visuais e pastelão, por exemplo. Ele não lida com as diferenças de interpretação, tais como piadas que falham em algumas situações, mas não em outras - onde, por exemplo, a diferença no humor percebido está relacionada com diferenças na avaliação afetiva por assuntos diferentes, ou a diferença na tensão uma situação social, humor, etc. Claramente não é restrita às piadas, a teoria atual relaxa nesta restrição. Uma vez que a presente teoria também generaliza sobre as classes de relações de oposições que Raskin discute, e desta forma, pode ser observada em ambos os aspectos, como uma generalização da teoria de Raskin, a qual é intimamente relacionada. (VEATCH, 1998, p. 195) (Tradução nossa)

É perceptível a ampliação de eixos temáticos e funções do humor. Mesmo assim, em ambas as teorias, a quebra da expectativa corresponde a um fator primordial à construção do humor, muito embora essa ocorra através de diversos fenômenos construtores da significação, como ambiguidade, vagueza, intertextualidade. Enfim, cabe ao leitor estabelecer as relações necessárias à compreensão dos scripts no texto e perceber, por meio de inferências, o que desencadeia o gatilho ou violação, gerando o humor.

Cabe ao leitor estabelecer as relações necessárias à compreensão do texto, ciente de que as informações não se apresentam de forma linear, explícitas, mas que, na sua grande maioria, precisam ser inferidas, seja no nível semântico ou pragmático, no contexto linguístico ou extralinguístico, verbal ou não verbal.

É com base nessa proposição que buscaremos visualizar como as inferências são importantes para a compreensão dos textos, aqui demonstrados através do gênero tirinha humorística, percebendo a riqueza presente no humor para o desenvolvimento da leitura na escola.

2.2 INFERINDO PARA CONSTRUIR SENTIDOS

Como já expressei neste estudo, embora não seja possível ensinar habilidades cognitivas de leitura (KLEIMAN, 1998), é fundamental estabelecer condições favoráveis a esse fim, oportunizá-las, colocando à disposição do leitor gêneros que forneçam aspectos textuais, condições estimuladoras que desafiem a capacidade de ir além da decodificação e, através da mobilização de fenômenos responsáveis pela significação¹⁷, constituir estratégias. Essa compreensão direciona o leitor despertando habilidades de leitura que se estendem a quaisquer gêneros, nas mais diversas situações comunicativas, direcionando-o à capacidade leitora.

Os gêneros de humor possuem essa característica desafiadora, visto que requerem que o leitor acione fatores linguísticos e contextuais para a apreensão do

¹⁷ Consideramos neste estudo os conceitos de sentido e significado apresentados em Moura (2006), pois, para o autor, "... o sentido de uma sentença pode ser descrito, tecnicamente, como uma função de situações e significados. Em outros termos, calculamos o significado de uma sentença a partir do sentido dessa sentença e da situação em que ela é produzida" (MOURA, 2006, p. 63). Nesta visão, a referência, ou seja, aquilo de que se fala, segundo Moura (2006), não é constituída apenas com base no sentido, considerado elemento fixo da sentença, mas por intermédio do significado, que, por sua vez, é calculado com base na situação de enunciação, correspondendo ao elemento variável.

efeito de humor, pois, “... se tal efeito não se produz, não é ‘sacado’, pode-se ter razoável certeza de que o texto não foi interpretado segundo ele mesmo o demanda” (POSSENTI, 1998, p. 52).

Assim, Possenti (1998) expressa a consciência de que existem textos abertos a diversas interpretações, não sendo o caso dos gêneros de humor, que limitam as interpretações possíveis. Nessa construção, interagem significações no nível do explícito e do implícito, construídas na relação entre linguagem verbal e não verbal, fator que atraiu esta pesquisa para o desenvolvimento das habilidades de leitura em tirinhas de humor, por possibilitar o contato do leitor com a percepção dos sentidos, pela interrelação dos contextos semântico e pragmático no texto.

Trata-se, pois, como visto em Bergson (2001), do desenvolvimento da capacidade lógica de estabelecer relações entre os aspectos marcados no texto e os extratextuais, necessários à compreensão; de inferir, de ir além do nível do explícito e mergulhar no implícito, no subentendido.

Colocamo-nos, assim, diante de textos de humor que “...podem até permitir mais de uma leitura, mas frequentemente impõem só uma e geralmente impedem uma leitura qualquer” (POSSENTI, 1988, p. 78). Ao mesmo tempo, admitimos que são gêneros que “... do leitor exige-se a leitura do que não está dito, que se decodifiquem os subentendidos, o que não implica simples tentativas de apreender o que o locutor diz, mas o que ele pretende dizer o que diz” (FERRAZ, 2012, p. 114).

Visando atingir os objetivos propostos pela pesquisa, buscaremos apresentar uma base teórica para a compreensão das inferências nos textos de humor. O direcionamento adotado decorre da compreensão de que a capacidade de inferir consiste em um processo fundamental à formação de leitores proficientes e críticos, e essa capacidade pode ser desenvolvida por meio da contribuição dos textos de humor, dada a riqueza de fenômenos linguísticos mobilizados em sua produção.

Refletindo sobre os processos inferenciais, Cavalcante (2012, p. 31) explica que:

As inferências envolvem processos cognitivos que relacionam diversos sistemas de conhecimento, como o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Esses conhecimentos entram em ação no momento em que articulamos as informações que se encontram na superfície textual (o cotexto) com outras que se acham armazenadas em nossa memória, acumuladas ao longo de nossas diversas experiências. É a partir dessas deduções que preenchemos várias lacunas deixadas pelo cotexto e fazemos antecipações, levantamos hipóteses sobre os sentidos do texto.

Compreendemos a inferência como processo previsível, ratificando a visão de que um texto não disponibiliza ao leitor a possibilidade de compreensão ilimitada, ou seja, nem todas as interpretações são possíveis, visto que embora interajam os diversos níveis de conhecimento, corroborando para a construção de verdades, essas são direcionadas pelo conteúdo linguístico do texto, através do qual estão presentes as intenções comunicativas do texto lido.

Para Koch (2012, p. 28), por meio do desenvolvimento das inferências, o leitor será capaz de estabelecer a ponte entre o dado, o material linguístico presente na superfície do texto, e os demais conhecimentos necessários para a significação, ou seja, os conhecimentos prévios e/ou compartilhados: "...é, em grande parte através das inferências que se pode (re)construir os sentidos que o texto implica".

É necessário levar em consideração que a leitura é um processo no qual interagem autor e o leitor, por meio do texto. Dessa relação, defendemos que estão marcados, no texto, os caminhos possíveis à leitura, embora contribuam, nesse processo, os conhecimentos de mundo trazidos pelo leitor, os aspectos intertextuais, cabendo ao mesmo compreender os caminhos da construção da significação.

Reconhecemos que, na escola, e delimitamos aqui o grupo de alunos pertencentes ao Ensino Médio, essa realidade ainda se encontra distante, pois "Uma das características que empobrecem o ensino médio da língua materna é a pouca atenção reservada ao estudo da significação" (ILARI, 2012, p. 11), fato que promove um ensino e a formação de leitores caracterizados pela grande incapacidade de abstração e de desenvolver relações inferenciais, tornando-se leitores ingênuos e com sérias dificuldades de aprendizagem.

Ciente dessa necessidade, Travaglia (2004, p. 210) reafirma a necessidade de atividades de compreensão de textos que levem o aluno a reconhecer os recursos linguísticos que atuam na produção de efeitos de sentidos como estratégia para o desenvolvimento da capacidade leitora.

Reconhecemos nas tirinhas e no humor, do qual elas são constituídas, importantes ferramentas para propiciar esse contato e o desenvolvimento da capacidade leitora. As tiras disponibilizam, em um mesmo gênero, aspectos explícitos e implícitos, o que possibilita ao aluno desenvolver a capacidade de inferir os diferentes níveis de conhecimento.

Identificar as informações postas na superfície do texto, para o Ensino Médio, não condiz com uma tarefa difícil, uma vez que nessa fase os alunos já dispõem de

certo amadurecimento linguístico. Todavia, é no nível do implícito que o problema torna-se mais grave, considerando que grande parte das informações de um texto encontra-se nesse nível.

É com base nessa percepção que verificamos, em Marcuschi (2008, p. 237-238), duas visões acerca das teorias de compreensão: de um lado, aquela que se baseia na hipótese de compreensão enquanto decodificação, tomando a noção de língua como código; e, do outro, a de compreensão enquanto inferência, baseando-se na visão de língua enquanto interação, processo comunicativo.

Buscando estabelecer um paradigma para o que chama de “paradigma inferencial”, Marcuschi (2008, p. 239) pontua:

- 1 Ler e compreender são equivalentes.
- 2 A compreensão de texto é um processo cognitivo.
- 3 No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais.
- 4 Os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto, dos quais fazem parte: os conhecimentos linguísticos, os factuais ou enciclopédicos, os pessoais, os de base institucional, cultural, histórico e social e os lógicos.
- 5 Compreender um texto não equivale a decodificar mensagens.

Compartilhando das afirmações apresentadas, faz-se necessário perceber que a leitura só se efetiva a partir da compreensão e essa, só por meio de atividades inferenciais, configurando-se enquanto processo cognitivo. Inferir, nesse contexto, diz respeito à capacidade de mobilizar os conhecimentos necessários à compreensão, ou seja, “... as estratégias cognitivas consistem em estratégias de uso do conhecimento” (KOCH, 2012, p. 35).

É, pois, através das inferências que o leitor é capaz de perceber não somente a construção dos sentidos, mas, sobretudo, os processos que foram mobilizados para fazê-lo, desde as escolhas lexicais, deslocamentos sintáticos, intertextualidade, referenciação, duplicidade de sentidos, enfim, o uso de elementos responsáveis pela construção da coerência textual e da efetivação do propósito comunicativo.

Segundo Rickheit, Schnotz & Strohner (1985 *apud* Marcurchi, 2008, p. 240), as inferências são estratégias que consistem em gerar uma informação semântica nova com base em uma informação semântica já existente em um determinado contexto.

A constituição dos esquemas inferenciais depende do reconhecimento de que o texto traz marcas linguísticas que determinam sentidos possíveis a serem

construídos e que esses são delineados, guiados pela relação autor-texto-leitor e pelas marcas textuais que delimitam e direcionam os conhecimentos prévios a serem integralizados ao processo inferencial, de modo a gerar sentidos possíveis, com valor de verdade.

Coscarelli (2002) chama a atenção para o fato de que as inferências, independentemente da vertente classificatória utilizada, derivam do nível de complexidade do fenômeno mobilizado na construção do sentido, pois, enquanto estratégia, vislumbram os sentidos implícitos, ou seja, os pressupostos, acarretamentos e implicaturas, as múltiplas interpretações, os processos de indeterminação de sentidos, enfim, os diversos fenômenos da significação, assim como os diferentes níveis de conhecimento mobilizados na sua construção.

Por meio do reconhecimento e compreensão dos aspectos citados é que se ratifica a visão de que a leitura não é linear, que não há apenas uma compreensão. Segundo destaca Marcuschi (2011, p. 91), apoiando-se em Possenti (1990; 1991), “Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis. Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não autorizadas pelo texto”.

A esse respeito, Ferreira e Dias (2004, p. 440) afirmam:

O leitor tem liberdade para construir sentidos, mas ele também é limitado pelos significados trazidos pelo texto e pelas suas condições de uso. O texto é gerado a partir dos significados atribuídos pelo autor quando em interação com seu mundo de significação, e é recontextualizado pelo leitor, que busca atribuir-lhe significado a partir da relação que mantém com o seu próprio mundo e com o autor, o qual delimita (sem oprimir) as possibilidades de construção de novos significados.

Ratificamos a pertinência das tiras humorísticas como gêneros de grande riqueza significativa para o desenvolvimento de inferências, cuja constituição oferece ao aluno a possibilidade de desenvolver a capacidade de realizá-las e reconhecê-las enquanto estratégias fundamentais à compreensão dos mais diversos textos.

Para Koch (1996, p. 161), “a inteligência de um texto consiste na apreensão de suas significações possíveis, as quais se representam nele, em grande parte, por meio de marcas linguísticas”. Por essa razão, faz-se necessário preparar o aluno para ser capaz de reconhecer essas marcas e estabelecer as conexões necessárias

e pertinentes à construção dos sentidos possíveis a cada contexto, como é o propósito deste estudo.

Apresentaremos na próxima seção algumas das tirinhas que compuseram as oficinas desenvolvidas com alunos do Ensino Médio, durante o desenvolvimento da pesquisa, momento em que serão dispostos, com embasamento teórico, os processos de construção de sentidos trabalhados, buscando-se perceber a significação nas tiras.

2.3 COMPREENDENDO AS INFERÊNCIAS EM TIRINHAS DE HUMOR NA ESCOLA: SITUAÇÕES SIGNIFICATIVAS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Desde o início da discussão que enseja este trabalho, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento da cognição e de habilidades de compreensão, voltadas à leitura, não podem ser ensinados, mas oportunizados (KLEIMAN, 1999). Diante desse pressuposto, cabe à escola disponibilizar ao aluno situações cuja riqueza de processos de construção de sentidos sejam percebidos na interação com os textos e, a partir destas experiências, que possa ocorrer o desenvolvimento de habilidades nas quais esses indivíduos sejam capazes de compreender os textos lidos, vislumbrando o grande leque de gêneros, transpondo o limite da decodificação.

Retomamos Ferrarezi Jr. (2008, p. 174), por afirmar que “Compreender integralmente os sentidos possíveis em uma língua engloba, também, ser capaz de compreender os sentidos implícitos, aqueles que vão além do que foi abertamente dito, e também como somos capazes de suscitar esses implícitos usando uma língua natural”.

Reafirmamos que a busca pela compreensão perpassa o entendimento da própria língua, por meio da decodificação, até a construção dos sentidos possíveis pela capacidade de estabelecer relações entre os diversos níveis de conhecimento com as informações marcadas ou implícitas no texto. Cabe, pois, ao leitor, conhecer os mecanismos linguísticos para ser capaz de estabelecer tais relações.

Na visão de Marcuschi (2008, p. 249), as inferências contribuem, significativamente, na compreensão dos textos, dado o fato de que elas exercem a

função de “provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência”.

Pautados neste fundamento teórico, buscaremos, a partir de então, demonstrar alguns processos de construção de sentidos presentes na leitura do gênero tirinha humorística, por meio da análise de algumas das tiras que constituem apenas uma amostra do universo das que compõem as oficinas propostas, na realização da pesquisa.

FIGURA 3 – Tirinhas da Mafalda



Disponível em: <http://www.nanoverso.com/search?updated-min=2010-01-01T00:00:00-02:00&updated-max=2011-01-01T00:00:00-02:00&max-results=50>
Acesso em: 12/05/2012

A personagem da tirinha, a Mafalda, tem como característica principal ser contestadora e discutir aspectos sociais, criticando-os. Com esse perfil, a tirinha é iniciada com o questionamento da garota, que estranha o fato de o pai não ter ido trabalhar. Diante da justificativa dele, ela estabelece uma reflexão acerca da relação entre a dor de dente e a falta ao trabalho.

No decorrer da sequência textual, ocorre a construção de dois scripts, construídos com base em dois sentidos possíveis, direcionados pelo material linguístico verbal: s1¹⁸: que pessoas não trabalham quando estão com dor de dente e, por outro lado, s2: que a dor de dente consiste em um subterfúgio, como desculpas para pessoas que não trabalham.

O terceiro quadrinho, construído somente de material não verbal gera, no leitor, a expectativa com relação à compreensão da personagem Mafalda e a aceitação da resposta dada pelo pai. No entanto, é neste momento que ocorre a

¹⁸ A convenção “s” refere-se a sentido.

quebra da expectativa (RASKIN, 1988) ou a violação (VEATCH, 1998), que dará origem ao humor.

Somente no quarto quadrinho é que se estabelece o humor, quando Mafalda deixa implícito que muitas categorias de trabalhadores não estão exercendo as suas funções e, para isso, utilizam como justificativa “a dor de dente”.

O humor da tira se dá pela quebra da expectativa do leitor, gerada pela percepção da ironia, fenômeno compreendido por Fiorin e Platão (1990, p. 193) como uso da linguagem para dizer uma coisa e significar outra.

Também ressaltamos o fato de que, pelas características da personagem Mafalda, expressas pela representação não verbal, não é esperado pelo leitor um raciocínio tão profundo por parte de uma criança, gerando uma violação ou a sobreposição ao script desencadeador da tira: o que inicialmente seria uma dúvida inocente de uma criança é violado e sobreposto pela condição crítica dela, ao articular as informações advindas da situação vivenciada, naquele contexto, com aquelas decorrentes de experiências de mundo, conhecimentos prévios.

Isso ocorre por meio de um gatilho implícito perceptível somente quando o leitor retoma pistas textuais e, por meio de inferências, estabelece as conexões com os conhecimentos enciclopédico ou compartilhado. A partir dos traços apontados, infere-se, por meio da percepção da ironia, “...um dos expedientes mais comuns, no uso cotidiano, para gerar implícitos” (PLATÃO E FIORIN, 1990, p. 193), presente no último quadrinho, que a “dor de dente” é utilizada como pretexto para funcionários que não gostam ou não trabalham diariamente.

Ratificamos que, para o leitor chegar até as pistas, primeiramente deve lançar mão da capacidade de decodificação¹⁹, visto que deve reconhecer as diferenças e os entrelaçamentos entre a escrita e os demais sinais presentes na tirinha, decodificar palavras e o texto escrito. Concomitante a essas ações, o leitor deve mobilizar outras estratégias, ou seja, toda a capacidade de compreensão ao ativar conhecimentos de mundo, predizer ideias, checar hipóteses, produzir inferência até chegar às constatações possíveis, ou seja, os scripts inseridos na tirinha e, por fim, reconhecer o gatilho e o humor.

Não se trata de uma atividade simples nem realizável somente de posse de informações do nível do inconsciente, mas exige que o leitor lance mão de diversas

¹⁹ A autora Rojo (2009) faz uso dos termos habilidades e capacidades intercambialmente, visão por nós adotada.

estratégias que foram sendo construídas no decorrer de sua interação com os gêneros textuais. Desse fato, decorre a necessidade de investir em atividades que promovam essa interação, aspecto defendido neste estudo.

Como visto, é possível afirmar que a leitura da tirinha requer do leitor a mobilização de um cabedal de estratégias para que ele identifique os sentidos possíveis e consiga chegar àquele pretendido pelo autor pelo propósito comunicativo, reconhecendo o humor.

Todo esse universo de estratégias, que vão sendo construídas na interação com os mais diversos fenômenos, tendem a fazer parte do conhecimento deste leitor, e lhe possibilitará condições para realizar outras leituras, habilidades específicas, em níveis de percepção de sentidos diferenciados.

A esse respeito, Koch (2012) esclarece:

Se, porém, é verdade que a coerência não está **no** texto, é verdade também que ela deve ser construída **a partir dele**²⁰, levando-se em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção do sentido. Para que se estabeleçam as relações adequadas entre tais elementos e o conhecimento de mundo (enciclopédico), o conhecimento socioculturalmente partilhado entre os interlocutores, e as práticas sociais postas em ação no curso da interação, torna-se necessário, na grande maioria dos casos, proceder a um cálculo, recorrendo-se a estratégias interpretativas, como as inferências e outras estratégias de negociação de sentido. (KOCH, 2012, p. 53)

A respeito das pistas destacadas por Koch (2012), ressaltamos que para a compreensão da tira em questão e de tantas outras, é necessário proceder algumas inferências para estabelecer a relação do conteúdo explícito com aquele implícito, através da retomada de conhecimentos compartilhados e de mundo entre os interlocutores, que desencadeiam a ironia presente na tira e em diversos outros gêneros.

Não é o nosso intuito esgotar os fenômenos a serem mobilizados na construção dos sentidos na tira, mas, sobretudo, ratificar a importância e a riqueza textual desse gênero para o ensino e o desenvolvimento de habilidades de leitura.

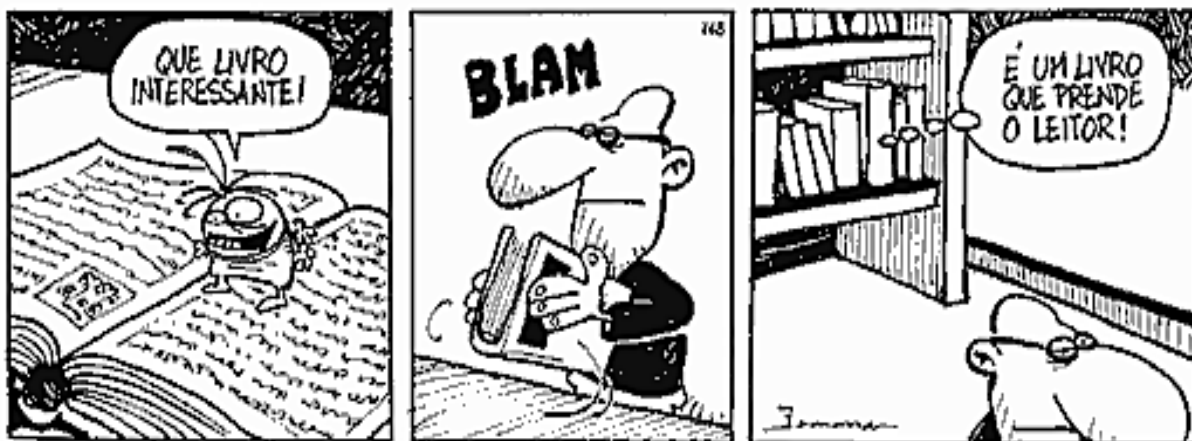
A esse respeito, retomamos Oliveira (2008, p. 165), que defende a importância da inserção de atividades que envolvam a ambiguidade, seja lexical ou

²⁰ Grifos da autora.

pela estrutura sintática, na sala de aula, sob a fundamentação de que “um fator importante para o sucesso na produção e na compreensão de textos é estar o mais consciente possível a respeito das estratégias utilizadas nesses dois processos textuais”.

Vislumbrando essa consciência enfatizada pelo autor, retomamos o fenômeno a que ele faz referência e que pode ser identificado na tira abaixo:

FIGURA 4: Tirinhas Níquel Náusea



Disponível em: <http://centraldastiras.blogspot.com.br/search/label/>
Acesso em: 12/05/2012

Na tira é introduzido um script que gera uma esfera de normalidade, embora construído a partir de uma relação de personificação do inseto/personagem, na qual ele demonstra estar gostando do livro. Tal demonstração ocorre por meio do material linguístico no âmbito verbal, com a expressão “Que livro interessante” e não verbal, pela expressão facial do personagem.

No entanto, no segundo quadrinho, ocorre uma violação ou mudança de script, ocorrendo sobreposição da personificação atribuída ao inseto, no primeiro quadrinho, fato que chama a atenção do leitor para uma situação inusitada: o inseto é preso no livro pelo segundo personagem que aparece no enredo.

A partir deste momento, o humor passa a ser construído pela expressão “É um livro que prende o leitor”. Destacamos tratar-se de uma expressão muito verbalizada no meio social e, por tal, faz parte do conhecimento compartilhado entre os interlocutores.

O gatilho humorístico encontra-se na ambiguidade lexical gerada pelo termo “prende”, compreendido sob dois aspectos: prender como deixar preso, ou prender como atrair a atenção.

É necessário ressaltar que o fenômeno da ambiguidade é compreendido, neste estudo, não como um fenômeno a ser corrigido ou evitado, sobretudo como uma estratégia de linguagem de que se faz uso para construir sentidos possíveis e desencadear o humor.

Para Cançado (2012, p. 70), “a ambiguidade é, geralmente, um fenômeno semântico que aparece quando uma simples palavra ou um grupo de palavras é associado a mais de um significado”. Consiste, pois, em um fenômeno muito significativo que ressalta a complexidade da língua e, no humor, um recurso muito interessante da construção de scripts e sentidos possíveis.

Quanto aos aspectos que geram a ambiguidade no texto, Ferrarezi Jr. (2008, p. 180) explica que o fenômeno pode ser causado pela polissemia de uma palavra, pela ocorrência de anáforas ou catáforas de múltiplas interpretações, ou pela possibilidade de múltipla interpretação estrutural.

Já Moura (2006, p. 77) apresenta uma visão mais ampla ao explicar que “o conceito de indeterminação abrange uma série de fenômenos semânticos, tais como ambiguidade, polissemia, vagueza, falhas pressuposicionais, não-ditos, generalidades, metáfora, etc.”.

Diante das visões apresentadas, pode-se afirmar que os diferentes fenômenos que promovem situações de indeterminação de sentidos representam, em atividades de leitura, fenômenos interessantes para os propósitos que defendemos, a saber: criar atividades voltadas ao desenvolvimento das habilidades cognitivas de leitura, com base na riqueza linguística constitutiva do humor.

Essa situação pode ser observada na tira em questão, cuja ambiguidade lexical do verbo prender, usada intencionalmente, gera dois scripts possíveis, como já mencionado, requerendo do leitor a mobilização de habilidades de leitura para chegar ao sentido gerador do humor.

A esse respeito, Antunes (2012) enfatiza que:

O que faz da linguagem uma realidade complexa é essa sua bipolaridade, no sentido de que é sistemática e, ao mesmo tempo, imprevisível; definida e, ao mesmo tempo, inexata. Consequentemente, o que deixa o falante competente é sua habilidade para administrar essa complexidade e dela se aproveitar sempre que quiser. (ANTUNES, 2012, p. 97)

A construção dos sentidos e a percepção do humor só são possíveis se forem desencadeadas operações cognitivas por meio de inferências e se chegar ao sentido pretendido pelo autor, cujo contexto expresso, por meio do texto não verbal, direciona a ideia de “deixar preso”, ao invés do outro sentido possível, que é manter o leitor interessado pelo objeto de leitura.

Fundamentando-se numa visão teórica interfacial, de base semântico-pragmática, Ferrarezi Jr. (2010, p. 137) explicita que “... a base é o sentido e não o sistema linguístico *stricto sensu*, e isso é definido de uma forma operativa recursiva que leva em consideração as pistas do sistema linguístico propriamente dito (como estruturas costumeiras e usos costumeiros de sentidos) e do cenário, como ambiente em que uma sentença tem que fazer sentido”.

Considerando os fenômenos discutidos através das tiras, retomamos Koch (2012) quando afirma que:

Muitas vezes, a (re)ativação de referentes, a partir de ‘pistas’ expressas no texto, se dá via inferenciação. Pode-se inferir, por exemplo, o todo a partir de uma ou de algumas partes; um conjunto a partir de um ou mais subconjuntos, o gênero ou espécie a partir de um indivíduo; enfim, conhecimentos que fazem parte de um mesmo ‘frame’ ou ‘script’, a partir de um ou vários de seus elementos explícitos na superfície textual ou vice-versa. (KOCH, 2012, p. 47)

Conscientes, pois, desta interrelação dos aspectos co-textuais e contextuais na construção dos sentidos, outro fenômeno recorrente nas tiras é a intertextualidade, que na visão de Koch (2009, p. 42), diz respeito às diferentes maneiras pelas quais tanto a produção, como a compreensão, de um texto são intermediadas pelo conhecimento de outros textos, como pode ser observado na tira abaixo:

FIGURA 5: Tirinhas Turma da Mônica / Cascão



Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas.htm>
 Acesso em: 14/05/2012.

A compreensão do humor na tira demanda a mobilização de uma gama de conhecimentos por parte do leitor, realizados através de inferências. Ou seja, para a compreensão do humor é preciso retomar o conhecimento enciclopédico e também partilhado pelos interlocutores a respeito do personagem Cascão²¹, que tem como característica a repulsa por água, e do Pinóquio²², que é um menino de madeira, cujo nariz cresce quando conta mentiras.

A partir de Koch (2009, p. 42), pode-se afirmar que a construção do sentido no texto foi desencadeada pela intertextualidade, ou seja,

A intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção / recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.

É preciso que o leitor compreenda e estabeleça as relações necessárias, concebendo que "... em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido e que faz parte da memória social de uma coletividade ou de uma memória discursiva" (KOCH, 2009, p. 146). Somente a partir dessas relações é que

²¹ Cascão é um personagem das histórias em quadrinhos, criadas por Maurício de Sousa.

²² "Pinóquio é uma personagem de ficção, cuja primeira aparição deu-se em 1883, no romance *As aventuras de Pinóquio* escrita por Carlo Collodi, e que, desde então, teve inúmeras adaptações. Esculpido a partir do tronco de um árvore por um entalhador chamado Geppetto numa pequena aldeia italiana, Pinóquio, cujo nariz crescia sempre que o mesmo contava uma mentira, nasceu como um boneco de madeira, mas que sonhava em ser um menino de verdade". (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Pin%C3%B3quio>)

será possível concluir que o pedido de Cascão, no primeiro quadrinho, tem um propósito que, por sua vez, desencadeia o humor da tira através da quebra da expectativa.

Outro aspecto igualmente importante diz respeito ao texto não verbal através do qual o leitor estabelece relações que, por sua vez, dão pistas sobre os sentimentos dos personagens. Verifica-se, no primeiro quadrinho, que, por inferência, o leitor estabelece a relação entre a expressão demonstrada pelo personagem Cascão, reconhecendo que ele se encontra alegre, satisfeito. Só no segundo quadrinho é possível inferir o que levou o personagem a estar feliz naquele momento, ou seja, a possibilidade de atravessar a água sem tocá-la. No entanto, no segundo quadrinho, há uma mudança na feição do personagem que demonstra apreensão e medo por estar sobre a água, seu maior temor.

Por outro lado, ao verificarmos a expressão do personagem Pinóquio, é possível reconhecer que o mesmo não demonstra a mesma felicidade de seu companheiro, visto que demonstra indignação por estar sendo usado. Para Ramos (2012, p. 114-115), “As expressões faciais e as metáforas visuais se somam aos gestos dos personagens e à postura do corpo. Ambos têm de estar em perfeita sintonia com a imagem representada, de modo a reforçar o sentido pretendido”.

Outros fenômenos são mobilizados na construção das tirinhas de humor e que ratificam a sua inserção neste estudo, conforme pode ser depreendido na tirinha abaixo:

FIGURA 6: Tirinhas do Parker



Disponível em: <http://www.nanoverso.com/2010/01/cocada-bona.html>
Acesso em: 14/05/2012.

Para estabelecer a análise da tira em questão, retomamos Possenti (1998), ao explicar:

No processo de leitura, o texto é o fator mais relevante, mas não o único (é o meu caso), as piadas fornecem excelentes argumentos. O texto comanda a leitura, isto é, demanda e limita a atividade do leitor (em poucos casos é preciso ser tão atento a detalhes linguísticos como nas piadas). Mas o texto, apesar de dominante, não é suficiente. Por isso, digo que é o ingrediente mais importante, o que implica que há outros. (POSSENTI, 1998, p. 39)

Com base no exposto, observamos que o humor na tira é construído a partir de um único script e sua compreensão demanda a retomada de diversos aspectos constitutivos.

Inicialmente, há a mobilização de conhecimentos lexicais, tendo em vista a construção dos sentidos no texto, previstos somente pela diferenciação entre legal/ilegal. A respeito da relação entre as palavras, Antunes (2012, p. 40), discutindo a construção de sentidos estabelecidos pelas relações lexicais, destaca que:

Todo esse conjunto de relações tem uma importância fundamental. Elas promovem a necessária continuidade semântica que caracteriza a atividade textual. Em toda linha do texto, as palavras vão formando elos que possibilitam a configuração linguístico-cognitiva de uma unidade semântica. Não é o sentido particular de uma palavra que confere unidade ao texto. É a rede de sentidos criada, explícita ou implicitamente, pelas palavras presente à linha do texto.

Além das relações lexicais necessárias à construção dos sentidos em cada constructo textual, dado o contexto da tirinha em análise, é necessário que o leitor retome os conhecimentos de mundo, visando reconhecer a que objeto no mundo o termo descrito por “drogas ilegais” refere-se, retomando os conhecimentos enciclopédicos a ele relacionados.

Além desses aspectos, é necessário retomar as informações marcadas por pistas linguísticas e que levam o leitor a retomar os implícitos no texto. No primeiro quadrinho, temos como conteúdo posto que o cachorro é treinado para farejar “drogas ilegais”, ativando o pressuposto: existem drogas ilegais.

Sabemos que o pressuposto existencial é acionado por descrições definidas ou nomes próprios. Neste caso, não estamos diretamente diante de uma descrição

definida, em função da ausência do artigo definido. Uma descrição definida padrão seria “as drogas ilegais”. No entanto, mesmo que esta não apareça no texto, ainda somos levados a interpretar a existência das drogas ilegais como algo verdadeiro, pois há outros fatores contextuais que contribuem para isso.

Já no segundo quadrinho, a oração subordinada “que ele tem trabalhado demais” introduz a segunda pressuposição: existe muito trabalho. Analisando as relações entre os pressupostos, observa-se o direcionamento dado à compreensão do texto, visto que, se existe muito trabalho e se esse é intenso, numa relação com o pressuposto do primeiro quadrinho, sendo o personagem responsável por esse trabalho, conclui-se, por inferência, a existência de uma grande quantidade de drogas.

Segundo Ilari (2000, p. 138), “uma pressuposição é sempre previsível, calculável e, por tal, disparada por alguma sentença, construção gramatical ou oração”, ou seja, há a presença de expressões que ativam pressupostos cuja aceitação ou compreensão de seu conteúdo “envolve o conhecimento compartilhado dos interlocutores” (MOURA, 2006, p. 14).

Embora a pressuposição não ocorra como fenômeno que desencadeia o humor, ela é fundamental para que o leitor chegue à implicatura e construa, interativamente, os sentidos necessários à compreensão.

Ratificamos a importância da relação entre o texto não verbal e o conhecimento de mundo para a compreensão de aspectos implícitos, ou seja, o leitor faz uso de estratégias para relacionar os aspectos da expressão do personagem representado pelo cachorro com o fato de que o uso de drogas promove sensações intensas em quem a consome. Por essa relação entre o verbal e o não verbal, o leitor é levado a inferir que o cachorro tem acesso a uma grande quantidade de drogas, visto que demonstra as sensações características de quem faz uso desse tipo de substância.

Diante dos fenômenos nas tiras analisadas e cientes da existência de tantos outros, retomamos a reflexão realizada por Oliveira (2008) ao discutir a relação necessária entre semântica e ensino. Para o autor,

A Linguística Textual já demonstrou que ler e escrever não são atos exclusivamente linguísticos. Eles envolvem conhecimentos textuais e conhecimentos enciclopédicos também, por essa razão, ajudar o estudante a construir sentidos a partir de uma leitura ou a partir da redação significa ajudá-lo a construir conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos. (OLIVEIRA, 2008, p. 153)

Podemos perceber a importância da inserção das tiras e do humor no ensino de leitura, por considerarmos a riqueza de fenômenos de significação envolvidos tanto na produção quanto na compreensão desses gêneros textuais, além de integrarem uma leitura prazerosa. Assim, acreditamos que levar os alunos a realizar inferências em tirinhas de humor contribui para o desenvolvimento de habilidades e da capacidade leitora. Esse ganho cognitivo, por sua vez, é importante, pois não se limita ao gênero tirinha, mas o saber fazer e o como fazer leva o leitor a transcender, a constituir-se capaz de fazer uso dessas estratégias em todos os gêneros que perpassam a sua vida.

Fundamentando-nos nas teorias aqui abordadas, buscaremos, através da análise de atividades de compreensão de tiras de humor, demonstrar outros fenômenos envolvidos na construção dos sentidos, como também a importância desta prática de leitura na escola. O capítulo seguinte apresentará essa relação entre o humor e o ensino, estabelecendo uma relação direta entre os fenômenos mobilizados na construção dos sentidos e o desenvolvimento de habilidades de leitura.

CAPÍTULO III

AS TIRINHAS HUMORÍSTICAS NA SALA DE AULA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos percorridos durante a realização da pesquisa, momento em que serão descritas as oficinas realizadas durante o trabalho realizado em sala de aula com as tirinhas de humor.

Através dessa descrição, é possível reconhecer como se deu todo o procedimento metodológico mobilizado para a realização da pesquisa, como também os resultados obtidos através dos instrumentos de coleta de dados.

Outro aspecto do capítulo é a apresentação dos resultados e a análise comparativa entre eles, levando em consideração a realização das oficinas em momentos distintos e a progressão dos estudos dos fenômenos constitutivos das tirinhas de humor.

A partir da leitura deste capítulo, é possível visualizar os resultados do trabalho metodológico e da análise dos resultados, ancorados na Semântica, na Pragmática e na Linguística Textual.

3.1 DESCREVENDO PERCURSOS DE UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LEITURA

Para dar início às atividades da pesquisa, enquanto educadora do grupo de alunos que me acolheu, busquei manter o ambiente educacional cotidiano e, para esse fim, convidei-os à leitura de uma tirinha de Chris Browne²³, que abre o capítulo do livro didático utilizado na escola pesquisada.

²³ Christian Browne é filho de Dik Browne, criador da série de tiras Hagar, o Horrível. Ele nasceu em South Orange, New Jersey, em 1952, e herdou o talento do pai, de quem acabou seguindo os passos de quadrinista. Começou a carreira participando da série Hi & Lois e Hagar, o Horrível fazendo roteiros e gags desde o lançamento, em 1972. Quando Dik Browne se aposentou em 1988, Chris continuou criando gags e desenhando as tiras de Hagar para o King Features Syndicate, que as distribuía para 45 países, enquanto seu irmão Chance Browne continuava com a série Hi & Lois. Chris Browne publicou desenhos em publicações famosas como *Playboy*, *Esquire*, *Heavy Metal* e *The New Yorker*. Também foi editor-auxiliar nas revistas *Funny Papers* e *Sarasota Magazine*.

FIGURA 7: Tirinhas de Hagar

Disponível em: SARMENTO, Leia Lauer; TUFANO, Douglas. **Português:** literatura, gramática, produção de texto. V.3. São Paulo: Moderna, 2010. p. 229.

De posse da tirinha de Hagar, os alunos foram convidados à leitura coletiva. Nesse momento, foi perceptível que grande parte dos discentes não esboçou riso, caracterizando o texto como "sem graça". Ao serem interpelados sobre o porquê de alguns alunos reconhecerem que havia humor, foi apresentada como justificativa o fato de alguns compreenderem a tira e outros não.

Promovendo uma nova leitura, buscando dos alunos que afirmaram compreender a tira contribuições orais a respeito da questão, percebi, mediante observação direta, que os demais alunos, aos poucos, começaram a demonstrar interesse e a esboçar entendimento por meio do riso, mesmo que tardio.

A discussão enveredou por outros caminhos, visto ter gerado o interesse dos alunos que começaram, no mesmo momento, a buscar no mesmo livro didático outras tirinhas para a leitura.

A partir desse momento de descoberta, lancei o questionamento: por que não foi possível identificar o humor na tira de imediato? O que é necessário para que o leitor compreenda textos? Pela tirinha analisada, será que todos os sentidos estão explícitos? Enfim, diante de questionamentos, busquei estimular os alunos e inseri-los no contexto do trabalho.

Com base na discussão gerada por tais questionamentos, introduziu-se o entendimento de que as tirinhas poderiam promover a construção de muitos

sentidos, mas que o riso representaria o termômetro que marcaria a compreensão do humor e, conseqüentemente, da própria tirinha.

Esta atividade inicial teve como objetivo apenas introduzir o gênero a ser trabalhado nas turmas, por isso não há registro, por escrito, da compreensão da leitura da tira inicial.

Dando continuidade ao trabalho, optamos pela dinâmica de iniciar cada aula com a disponibilização de uma tirinha para a reflexão individual dos alunos. Para constituir um *corpus* para análise, os alunos explicitavam tal reflexão por escrito, e esses textos eram recolhidos antes do desenvolvimento no final de cada aula.

Os alunos foram, então, convidados a leituras de outras tiras expostas, por meio de exibição em datashow, desencadeando-se a discussão coletiva, o desenvolvimento de inferências e reconhecimento de alguns fenômenos envolvidos na construção do humor nas tiras. Destacamos que, nesse segundo momento, ocorreu a minha intervenção enquanto mediadora.

Após a análise compartilhada das tirinhas, os alunos eram convidados a, novamente, fazer a leitura de outras tiras e expressar, por escrito, o reconhecimento, ou não, do humor e os aspectos que o construíam.

Para uma melhor compreensão da metodologia adotada, optamos por enumerá-la: 1. Entrega da tira inicial, no começo da aula, para leitura e compreensão escrita, pelo aluno, sem intervenção ou auxílio dos colegas; 2. Recolhimento da primeira atividade e desenvolvimento da discussão mediada acerca da tira inicial e de mais duas outras tiras com fenômenos semelhantes; 3. Entrega de uma nova tirinha para leitura e compreensão escrita pelos alunos e, novamente, exigência para que fosse uma atividade individual.

Durante esse processo, que se repetiu em todas as oficinas, em momento algum foi apresentado aos alunos algum conceito pré-construído sobre inferências, caracterização do gênero ou do humor. Ao contrário, a partir da leitura das tirinhas, era orientada a percepção e construção desses conceitos necessários, de forma coletiva, cabendo-me a condução para organização destas ideias e a inserção de nomenclaturas para cada um dos fenômenos de significação descobertos durante o processo.

Seguindo a estrutura metodológica descrita, foram organizadas as atividades, por meio de oficinas, e as tirinhas foram selecionadas a partir do critério de que

todas fossem construídas com fenômenos que exigissem do leitor a realização de inferências para a compreensão de conteúdos implícitos e explícitos.

Assim, as tirinhas que compõem as oficinas de leitura foram organizadas por critério de semelhança de fenômenos mobilizados na construção do humor e do próprio gênero como: inferências, indeterminação dos sentidos e intertextualidade. No decorrer de cada semana, ocorria a inserção de um novo fenômeno, não deixando esquecidos os outros já discutidos. Dessa forma, cada semana iniciava-se pela retomada das estratégias construídas como uma preparação para a recepção das novas.

Seguindo essa dinâmica, destacamos que todas as análises orais, realizadas no decorrer das aulas, foram conduzidas por meio de questionamentos norteadores por mim, posicionando-me como mediadora das contribuições dos alunos. Todos esses direcionamentos, por sua vez, visaram ao desenvolvimento de bases conceituais acerca dos fenômenos de significação e de construção do humor para o desenvolvimento da capacidade leitora.

Assim, o projeto foi desenvolvido em quatro semanas, com duração de 16 aulas, no período de 04 a 29 de março de 2013, período referente ao quarto bimestre letivo²⁴.

A dinâmica seguida conflui com as orientações curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 19), ao preconizarem que:

As ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

O percurso de cada oficina, como também os resultados, será melhor descrito a seguir, haja vista que os dados, oriundos da interpretação escrita dos alunos, foram analisados e interpretados segundo a visão teórica que embasa este trabalho e pelas relações estabelecidas com observações realizadas no momento das discussões em sala.

²⁴ O período especificado refere-se ao quarto bimestre letivo devido ao movimento grevista ocorrido durante o ano de 2012 que desencadeou o atraso no calendário da Instituição onde leciono.

Esse material produzido pelos alunos está organizado e compilado em forma de tabelas, constituídas por categorização, e que embasarão a análise. As categorias foram estabelecidas de acordo com os grupos de tiras, os fenômenos de significação envolvidos na construção do humor, assim como a demonstração acerca da competência leitora dos alunos participantes.

Assim, no que tange à estratégia de análise, esta consiste na percepção de um panorama de alicive ou manutenção do nível da capacidade leitora a partir da demonstração da percepção: dos fenômenos de construção de sentidos, do humor, da capacidade de inferir o conteúdo implícito e de estabelecer relações entre os níveis de conhecimento, demonstrados através das respostas dos alunos.

O *corpus* obtido através das oficinas foi compilado com base nas seguintes categorias de análise. O primeiro grupo de categorias estabeleceu a separação entre os alunos **que afirmaram compreender o humor da tirinha** daqueles que **afirmaram não compreender**.

Com base nessa categorização inicial, foram constituídas categorias para a análise das contribuições dos alunos que apresentaram explicação para o humor, ou seja, que expuseram a compreensão por escrito. Essa subparte do *corpus* foi dividida segundo novas categorias de análise: 1. Omitem qualquer informação a respeito da explicação do humor; 2. Apresentam explicações, mas sem sentido ou relação com a tira; 3. Realizam inferências, reconhecendo os implícitos e explicando a compreensão dos scripts direcionadores do humor; e, 4. Demonstram compreender o humor, explicando o fenômeno que o constrói.

Tomando as categorias elencadas como direcionamento, todo o *corpus* foi compilado e, nos itens seguintes, serão apresentadas as oficinas que compõem as atividades interventivas, assim como os resultados obtidos, estabelecendo a análise com base na percepção sobre as ações inferenciais realizadas pelos alunos.

3.2 OFICINA 1: APRENDENDO A DESCOBRIR OS SENTIDOS IMPLÍCITOS

A primeira oficina que compõe este estudo foi construída tendo em vista atingir o objetivo de promover situações de interação textual que proporcionassem o desenvolvimento cognitivo das habilidades de leitura, por meio de estratégias inferenciais.

Essa construção se deu ao concordamos com Dias (2011, p. 212) quando, ao discutir a leitura de textos de humor, afirma "... que a leitura do texto pressupõe a configuração de um destinatário capaz de compreender os implícitos e desvendar o jogo enunciativo". Devido aos elementos constitutivos da tirinha de humor, sua leitura requer um nível de percepção, relação de conhecimentos, enfim, um nível considerável de compreensão por parte do leitor.

Os questionamentos norteadores da aula foram construídos de modo a funcionarem como uma orientação para os alunos, para que, por meio da discussão coletiva por mim mediada, os alunos fossem capazes de:

- reconhecer a relação entre o verbal e o não verbal na construção dos sentidos no gênero tirinha;
- reconhecer os sentidos, em um texto, como uma construção que ocorre pelas relações entre conteúdos dados e/ou implícitos;
- construir bases conceituais para os fenômenos da ironia e a ambiguidade;
- identificar, no texto verbal, marcas que direcionam a compreensão.

Seguindo a dinâmica estabelecida para as atividades de intervenção, apresentei a tirinha T1:

OFICINA 1: Tirinha 1



Figura 8: Tirinhas do Hagar

Disponível em: CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza; CLETO, Ciley. **Interpretação de textos:** construindo competências e habilidades de leitura. São Paulo: Atual, 2009. p.68.

Pedi, então, aos alunos que respondessem as questões sobre o texto:

1. Você entendeu a tirinha?
2. Se entendeu, explique o que promove o humor na tira.

Ressalto que essas perguntas foram mantidas inalteradas até o final da pesquisa, na tentativa de estabelecer um perfil que não interferisse nas respostas dadas pelos alunos.

Após o recolhimento das questões iniciais, a tirinha T1 foi exibida através do datashow e, a partir dela, promovi a discussão acerca do humor e sobre as informações que não estavam explícitas na tira, mas que eram fundamentais à sua compreensão.

A partir desses direcionamentos, os alunos foram apresentando contribuições orais até chegarem à conclusão de que muitas das informações necessárias à compreensão do texto não estavam colocadas de forma direta, momento em que foi introduzido o termo “inferência”, para designar o ato de buscar as associações necessárias para se chegar às informações implícitas.

Esses conceitos foram ampliados através da discussão de duas outras tirinhas, apresentadas aos alunos através do recurso do datashow e lidas coletivamente.

OFICINA 1: Tirinha 2



Figura 9: Tirinhas do Parker

Disponível em: <http://www.nanoverso.com/2010/01/cocada-boa.html>

Acesso em: 14/05/2012

OFICINA 1: tirinha 3



Figura 10: Tirinhas da Mafalda

Disponível em: <http://www.nanoverso.com/search?updated-min=2010-01-01T00:00:00-02:00&updated-max=2011-01-01T00:00:00-02:00&max-results=50>

Acesso em: 12/05/2012

Através da leitura compartilhada das tirinhas, foram realizadas inferências de modo que foi possível discutir vários aspectos. Do ponto de vista da caracterização do gênero, os aspectos verbais e não verbais; quanto aos aspectos linguísticos, a presença de fenômenos textuais como a pressuposição, a indeterminação dos sentidos e, do ponto de vista contextual, a retomada de conhecimento de mundo para que as inferências fossem possíveis.

Também foi possível fazer a relação entre esses fenômenos e o desencadeamento do gatilho humorístico, momento em que foram inseridas naquele contexto, numa linguagem didática, as teorias do humor de Raskin (1985) e a de Veatch (1998), levando-os a compreender as nomenclaturas relacionadas aos scripts, ao gatilho humorístico, à quebra de expectativa e à violação; esses, por sua vez, conhecimentos fundamentais à compreensão do gênero mobilizado neste estudo.

Ferreira e Dias (2004), discutindo as estratégias inferenciais, retomam Marcuschi (1985; 1989), por esse ressaltar que o encontro entre os mundos do leitor e do autor no processo de compreensão de texto ocorre na elaboração de inferências. Enfatizam, ainda, que o autor, em suas contribuições acerca da temática, também contempla os enganos ou atropelos da compreensão quando o leitor é guiado apenas pelos seus conhecimentos de mundo em detrimento daquilo que o texto aponta, ou seja, “ele deixa claro, como o faz Chartier (2001), que a

liberdade do leitor restringe-se aos *limites flexíveis* do texto” (FERREIRA E DIAS, p. 446).

Conforme mencionamos anteriormente, embora não tenhamos apresentado de forma expositiva cada um dos fenômenos citados, ao passo que esses iam sendo reconhecidos pelos alunos, mesmo que através de uma descrição, íamos introduzindo os termos específicos como meio de inserir tais nomenclaturas.

Durante a realização dessa oficina 1 (Apêndice B1), foram analisadas três tirinhas, de origens e temáticas diversas. Após a discussão do reconhecimento do humor e dos mecanismos de sua produção nas tirinhas, os alunos foram direcionados a, novamente, apresentarem respostas às mesmas questões já mencionadas, referentes a duas novas tirinhas T4 e T5.

OFICINA 1: Tirinha 4

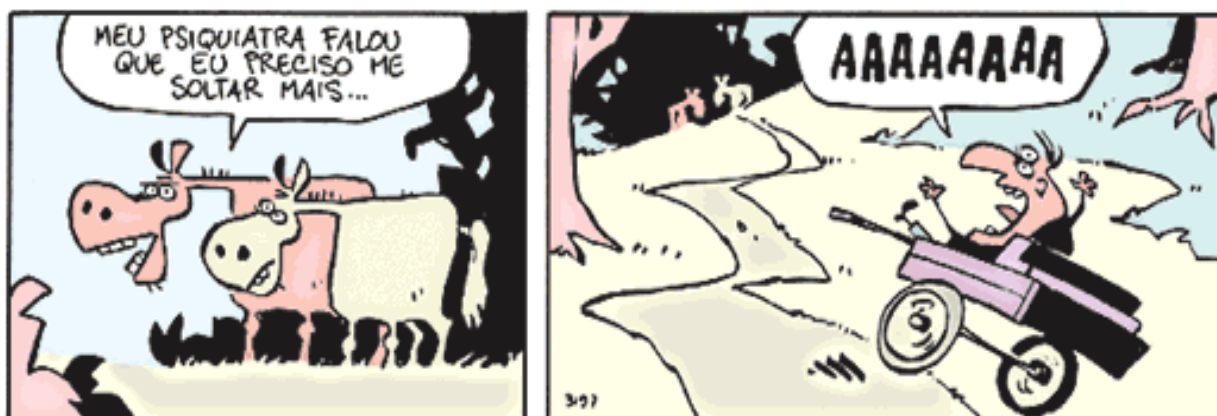


Figura 11: Tirinhas Níquel Náusea
Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niquel/seletas.shtml>
Acesso em: 10/05/2012

OFICINA 1: Tirinha 5



Figura 12: Tirinhas Níquel Náusea
Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niquel/bau.shtml>
Acesso em: 10/05/2012

Na sala de aula, enquanto os alunos procederam à leitura e análise das tirinhas T1, T4 e T5 não foi realizada nenhuma intervenção. Da análise das respostas atribuídas às mesmas, na qual participaram 31 alunos, obtivemos os seguintes resultados:

TABELA 1: Da (não) compreensão inicial da tira – oficina 1

Categorias	T1	T4	T5
1 Alunos que afirmam ter compreendido a tira	12	30	29
2 Alunos que afirmam não ter compreendido a tira	19	1	2
Total	31	31	31

Fonte: Pesquisa 2013

Ao observarmos a tabela 1, é preciso considerar o alto índice de alunos que afirmaram não compreender a tirinha T1, num total de 19 dos 31 participantes, situação visivelmente modificada, se observados os números referentes às tirinhas T4 e T5.

Contrapondo estes dados com a percepção inicial, momento no qual foi verificado o interesse dos alunos pela leitura das tiras, reportamo-nos à Kleiman (1998) para explicar um fenômeno que se confirma a partir dos dados expressos, na mesma tabela, em relação às tiras T4 e T5.

A autora explica que:

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos, ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido (KLEIMAN, 1998, p. 16).

É, pois, com o propósito de munir os alunos de condições para o desenvolvimento de estratégias de leitura, que foi desenvolvida a primeira oficina, na qual a discussão orientada desencadeou o reconhecimento do humor como indicativo da compreensão do sentido pretendido pelo autor.

Foi perceptível que os alunos apresentavam níveis bem diversificados de habilidades cognitivas voltadas à leitura. No entanto, mesmo para aqueles alunos que demonstram grande dificuldade, a discussão acerca de aspectos como conteúdos explícitos e implícitos, a realização de inferências por meio da relação entre informações expressas no texto com os conhecimentos de mundo

despertaram um interesse imediato pela ampliação das atividades de leitura, desenvolvidas naquele momento.

Após a discussão das tirinhas, do reconhecimento dos scripts constitutivos, das pistas textuais para identificação dos mesmos e dos mecanismos de ativação do gatilho ou da violação da normalidade, a tirinha inicial T1 foi retomada para a discussão, momento em que se notou um significativo entusiasmo pela descoberta de uma leitura, antes incompreensível.

Tamanho entusiasmo é verificado quando da análise dos alunos das tiras T4 e T5, para as quais, imediatamente, afirmaram dispor de compreensão através da leitura.

Se, inicialmente, os alunos demonstravam certo desinteresse, gerado pelo impacto da não compreensão, foi a partir da apreensão de alguns fenômenos utilizados na construção das tiras que se sentiram mais confiantes para, pelo menos, buscar entendê-las.

Desta forma, todos os alunos que assinalaram compreender a tira tinham o desafio de explicar em que consistia o humor em cada uma delas. Essa dinâmica leva em consideração o fato de que, nos gêneros de , humor ocorre uma possibilidade de estabelecimento dos caminhos possíveis através dos scripts, como também, a identificação da compreensão que é reconhecida através da efetivação do humor.

É possível verificar o resultado destas explicações por meio da Tabela 2:

TABELA 2: Dos alunos que afirmaram compreender o humor na tira – oficina 1

Categorias	T1	T4	T5
1 Omitem qualquer informação a respeito da explicação do humor	1	1	1
2 Apresentam explicações, mas sem sentido ou relação com a tira	6	17	16
3 Realizam inferências, reconhecendo os implícitos e explicando a compreensão dos scripts direcionadores do humor	4	11	5
4 Demonstram compreender o humor, explicando o fenômeno que o constrói	1	1	7
Total	12	30	29

Fonte: Pesquisa 2013

Em um primeiro momento, os resultados, ainda que tímidos, demonstram que, embora a leitura ainda não consiga gerar compreensão efetiva, o aluno já se sente capaz de, pelo menos, tentar explicar suas percepções acerca do texto. Esse dado é perceptível ao visualizarmos o primeiro item da Tabela 2, pois, daqueles que afirmaram compreender as tirinhas, apenas um aluno omitiu qualquer explicação.

Os demais alunos apresentam explicações por escrito, através das quais é possível reconhecer nas categorias 2, 3 e 4, da Tabela 2, o significativo aumento dos índices de compreensão.

A segunda categoria da Tabela 2 agrupa as exposições dos alunos que apresentaram explicações, mas sem sentido ou relação com a tira. Para a T1, expuseram:

[...] ela sempre manda ele ir para a cozinha, quando tem visitas, ela não gosta dele aonde tem visitas. (ALUNO A)

O normal de algumas pessoa é não ser educada, são educadas, apenas, em alguns momento, assim como esse, no qual a mulher esta com uma vista, que aparenta ser rica. (ALUNO B)

Observando as respostas dos alunos A e B para a T1, identificamos uma tentativa de buscar explicar o humor da tira. No entanto, embora consigam perceber elementos presentes na tirinha - expressos na relação entre o texto verbal e não verbal como o ser “educado”, pela expressão da personagem Helga e sua convidada e do uso da descrição definida para substituir o termo lixo –, os alunos não conseguem concatenar as ideias de modo a expressá-las por escrito.

Mesmo após a realização da oficina com os alunos, ainda se percebeu uma significativa quantidade de alunos que apresentaram compreensões equivocadas para as tirinhas T4 e T5, respectivamente, 17 e 16.

Embora haja uma quantidade expressiva de alunos que não conseguiram realizar inferências da forma desejada, isso consiste em um dado a ser observado, visto que representa um número considerável de alunos que saíram da zona de conforto do “não entendi” e buscaram apresentar explicações para uma situação de leitura nova, cujas estratégias ainda se encontravam em processo de construção.

Com relação à T4, os alunos afirmaram que:

Há pessoas que sabem das coisas, porém, mesmo sabendo, não as fazem e vão deixando para depois. (ALUNO A)

A maneira que a segunda ave responde a primeira, e também a primeira ave até voando volta a falar do mesmo assunto. (ALUNO C)

Para a T5, afirmaram:

Algumas pessoas só deixam para tomar uma atitude quando é lido uma “ordem”. (ALUNO A)

Ter saído da carroça. (ALUNO D)

Pelas respostas apresentadas pelos alunos, embora tenham tentado estabelecer uma compreensão em relação às tirinhas T4 e T5, não foram capazes de mobilizar os conhecimentos necessários para tal. Com base em Marcuschi (2011), trata-se da realização e inferências sem base textual, gerando falseamentos ou extrapolações infundadas.

A terceira categorização agrupa os alunos que realizam inferências, reconhecendo os implícitos e explicando a compreensão dos scripts direcionadores do humor, mas que o fazem sem demonstrar compreenderem o funcionamento dos fenômenos desencadeadores do humor.

Para a T1, destacamos:

Por que quando ela está recebendo visita trata as pessoas de forma diferente. (ALUNO E)

O fato de que a mulher se refere aos restos de comida como excesso de alimento para dar uma boa emprego para a vista. (ALUNO F)

Embora apresentando somente uma percepção baseada em hipóteses, os alunos foram capazes de reconhecer o encadeamento dado à tira em direção ao gatilho do humor, ocasionado pela presença da ironia no segundo quadrinho.

Percebe-se que o ALUNO F reconheceu a presença da descrição definida, no primeiro quadrinho, também como elemento constitutivo direcionador para a construção dos scripts do humor.

Nesse sentido, embora não compartilhem de bases teóricas para a análise das tiras, os alunos conseguem realizar inferências pragmáticas, pela mobilização de conhecimentos de mundo ao identificarem que “algumas pessoas mudam de comportamento ao receberem visitas”. Isso demonstra também a realização de

inferências de base textual e semânticas, diante do reconhecimento da pista textual desencadeada pela descrição definida.

Embora sem base teórica, como já foi citado, ler tirinhas desencadeia uma situação significativa para o desenvolvimento de habilidades de leitura, devido ao fato de colocar o aluno em contato direto com o maior número possível de fenômenos construtores de significação, pois, segundo Cascarelli (2002),

Todas as situações em que é preciso ler nas entrelinhas exigem a produção de inferências por parte do leitor da mensagem. Scott (1985) discute algumas habilidades de raciocínio envolvidas nessas situações. Entre elas, cita o fornecimento de informações não dadas; a percepção de relações de causa-efeito; percepção de funções não-explicitas; a flexibilidade de 'ajuste mental' e percepção de comentários de ironia de 'diálogo autor-leitor' e ideologia. A essas habilidades que, segundo Scott (1985), o leitor precisa ter para ler nas entrelinhas, pode-se acrescentar a de compreender a linguagem figurada. (COSCARELLI, 2002, p. 6-7)

Parafraseando Kleiman (1998), acreditamos que é lendo, interagindo com os textos, buscando compreendê-los que são estabelecidas situações propícias à formação de um leitor competente.

Na T4 e 5 verifica-se, ainda, um número considerável de alunos inseridos na terceira categoria, dos quais destacamos as respostas apresentadas pelo ALUNO F, pela possibilidade de relacioná-las à resposta dada para a T1.

O humor é causado devido uma das cegonhas ter se acomodado e esta levando um homem ao em vez de um bebe. (ALUNO F – T4)

O humor está no fato do animal se soltar da carroça, quando na verdade o Psiquiatra se referia ao seu comportamento. (ALUNO F – T5)

Percebemos, pelas respostas atribuídas às tirinhas T4 e T5, que o ALUNO F reconhece, indiretamente, o gatilho humorístico, pois se limita a explicar o conteúdo da tira. No entanto, chama a atenção o indício de que ele realizou algumas inferências ao perceber a quebra da expectativa na primeira tira e a existência de duplo sentido na segunda tira.

Demonstra-se, pelo exposto, um progresso do aluno F em relação à maneira pela qual o mesmo compreende as tiras envolvidas nessa atividade inicial.

Analisando, a última categoria, buscamos identificar se há alunos que demonstraram compreender o humor, explicando o fenômeno desencadeador do gatilho humorístico.

Visualizando a T1, apenas o ALUNO H apresentou, em sua resposta, indícios de reconhecimento da ironia constitutiva do gatilho, ao afirmar que:

Como a mulher muda a forma de falar só porque tem visita em casa, a educação. (ALUNO H)

Já em relação à T4, destacou-se a resposta do ALUNO I:

Que uma das cegonhas deixou de fazer uma coisa que era pra ser feito no momento certo, e quando foi fazer dificultou seu trabalho.(ALUNO I)

Percebemos que o aluno reconheceu a quebra da expectativa como gatilho do humor. Todavia, ressaltamos que essa inferência só foi possível pela realização de outras, retomando habilidades já construídas.

Com base no aspecto textual, o aluno retoma o posto “é melhor” para ativar o pressuposto de que “existe algo pior” associando a ideia do pior à de “deixar de fazer uma coisa que era pra ser feita”. Também, pela expressão “na hora”, ativa o pressuposto de que “existe o momento para realizar certas coisas”, entendimento demonstrado ao afirmar que a coisa certa ocorre “no momento certo”.

Por meio de operações inferenciais, o ALUNO I relacionou a expectativa criada pelo script do primeiro quadrinho com a quebra gerada pela leitora do texto não verbal, no segundo quadrinho.

Já com relação à T5, percebemos uma melhor desenvoltura no reconhecimento do gatilho de humor, haja vista esse ser desencadeado pela indeterminação de sentido, gerado pela ambiguidade lexical do termo “soltar”, como demonstrado pela aluna:

O que causa o humor, é o animal que se solta pensando que está fazendo o que o psiquiatra mandou, pois a palavra soltar tem duplo sentido. (ALUNO J)

Acreditamos que a compreensão mais direta dessa tirinha deve-se ao fato de o gatilho de humor (a ambiguidade) tratar-se de um fenômeno mais próximo do

conhecimento partilhado entre os alunos envolvidos na pesquisa, por estar presente em muitos livros didáticos.

As observações realizadas na primeira oficina levam-nos a considerar que “a capacidade de perceber o todo com base nas partes, de construir relações globais a partir de pistas locais, exige grande capacidade de abstração do leitor” (KLEIMAN, 1998, p. 87).

Diante dos dados, ainda iniciais, em nossa visão, o desenvolvimento dessa capacidade de abstrair perpassa pela compreensão dos fenômenos de construção de sentidos, sejam estes semânticos ou pragmáticos, dos aspectos constitutivos de cada gênero.

Nesse caso, ratificamos a crença de serem as tirinhas de humor verdadeiros desafios para os alunos, de modo a desencadear essas habilidades pretendidas.

3.3 OFICINA 2: RECONHECENDO A INDETERMINAÇÃO DOS SENTIDOS NA CONSTRUÇÃO DO HUMOR

A segunda oficina, assim como as demais, foi desenvolvida buscando atingir o mesmo objetivo geral, ou seja, promover situações de interação textual que proporcionassem o desenvolvimento cognitivo das habilidades de leitura, por meio de estratégias inferenciais.

No entanto, objetivamos, de forma específica, além da ampliação dos objetivos estabelecidos para a primeira oficina, levar o aluno a:

- Reconhecer os fenômenos constitutivos da indeterminação dos sentidos.
- Analisar a importância desses fenômenos para a construção do humor.
- Refletir acerca dos sentidos produzidos pelo fenômeno da ambiguidade lexical.

Assim, a aula foi iniciada com a entrega da tirinha T6, a seguir exposta, para que os alunos fizessem a leitura e suas considerações, por escrito, sem nenhuma intervenção no momento da aula.

OFICINA 2: Tirinha 6



Figura 13: Tirinhas da Mafalda

Disponível em: <http://www.nanoverso.com/search?updated-min=2010-01-01T00:00:00-02:00&update>

Acesso em: 15/05/2012

Após a entrega da tirinha T6, os alunos tiveram 15 minutos para responder as perguntas elaboradas como suporte à pesquisa:

1. Você entendeu a tirinha?
2. Se entendeu, explique o que promove o humor na tira.

Encerrada a escrita inicial, a tirinha T6 foi exposta por meio do datashow e promovida a discussão acerca da mesma, na qual a intervenção ocorreu no sentido de orientar as reflexões feitas pelos alunos.

Durante a análise da T6, verificamos grande entusiasmo dos alunos em demonstrar a compreensão do texto e, valendo-se do interesse exposto, foram introduzidas mais duas tirinhas para contribuir ao aprofundamento dos conceitos já discutidos na oficina 1, como também a construção da noção de ambiguidade.

OFICINA 2: Tirinha 7

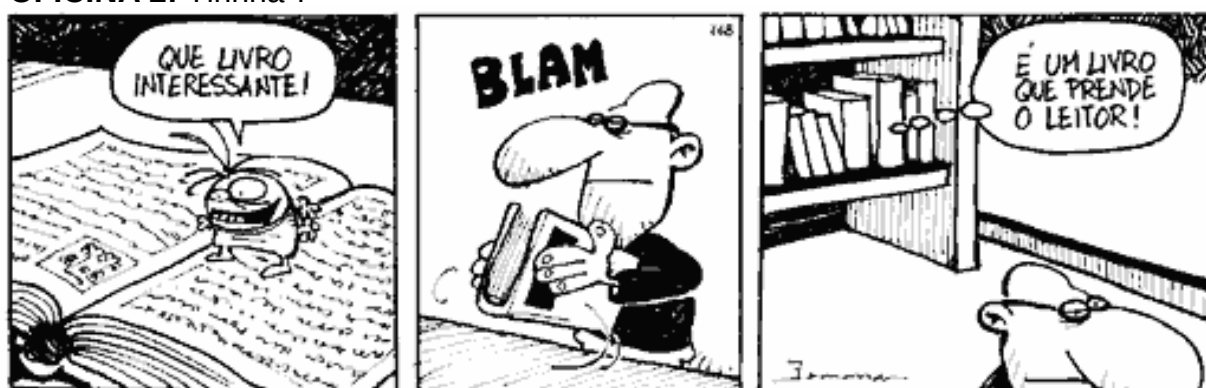


Figura 14: Tirinhas Níquel Náusea

Disponível em: <http://centraldastiras.blogspot.com.br/search/label/N%C3%ADquel%20N%C3%a>

Acesso em: 12/05/2012

OFICINA 2: Tirinha 8



Figura 15: Tirinhas diversas

Disponível em: <http://webtudo.net/entretenimento/diversas-tirinhas-engracadas-para-voce-se-divertir-parte-vi/>

Acesso em: 10/05/2012

A partir das discussões orientadas, foi possível a análise de aspectos relacionados à importância da observação acerca da relação entre o verbal e o não verbal para a compreensão do humor; o fenômeno da ambiguidade lexical na construção dos scripts do texto de humor; a percepção do aluno em relação aos scripts direcionadores do humor; a violação gerada pela quebra da expectativa, enfim, foram analisados os aspectos de construção do humor das tirinhas 6, 7 e 8, da segunda oficina.

Partimos da premissa de que a ambiguidade consiste em um fenômeno de relevância semântica quando construída de forma consciente e em prol do humor. Acreditamos, ainda, que o aluno necessita desenvolver habilidades de compreensão desse fenômeno de modo a utilizá-lo, quando o propósito couber; compreendê-lo e evitá-lo em situações comunicativas que possam gerar o equívoco e a incongruência entre o propósito comunicativo e a presença da ambiguidade.

A esse respeito, Oliveira (2008, p. 165) afirma, ao discutir a importância da semântica no ensino, que:

O último ponto que considero importante abordar em sala de aula é a ambiguidade. Vimos que ela pode ser causada por palavras polissêmicas (ambiguidade lexical) ou pela estrutura sintática (ambiguidade sintática ou estrutural). Às vezes, os estudantes não prestam atenção a isso e elaboram textos com sentenças ambíguas inconscientemente. Um fator importante para o sucesso na produção e na compreensão de textos é estar o mais consciente possível a respeito das estratégias utilizadas nesses dois processos textuais.

Ratificamos a importância da compreensão da ambiguidade na sala de aula, de modo a promover uma consciência linguística voltada à compreensão e escrita de textos.

Assim, orientados pelo desenvolvimento da oficina 2 (Apêndice B2), os alunos foram convidados a atribuir respostas para a T9, considerando as questões elaboradas e aplicadas a todas as tirinhas.

OFICINA 2: Tirinha 9

) HAGAR

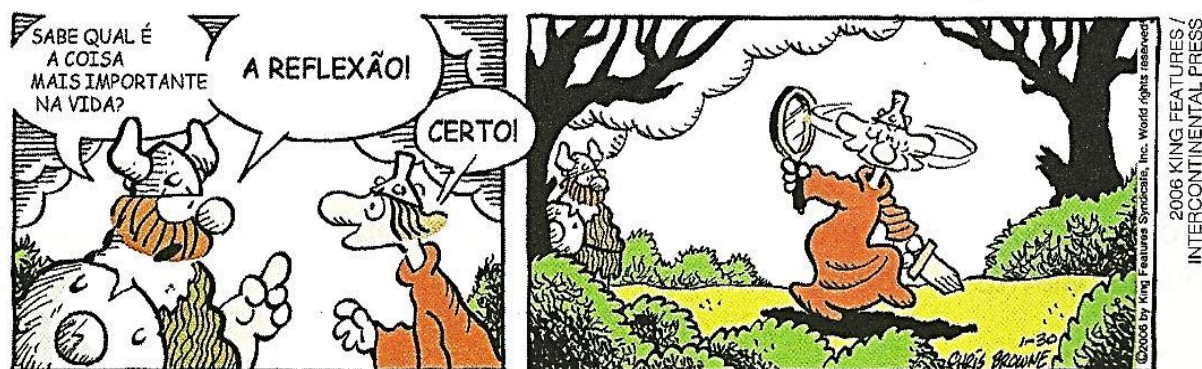


Figura 16: Tirinhas de Hagar

Disponível em: Disponível em: SARMENTO, Leila Lauar. **Oficina de redação**. Vol. 6. São Paulo: Moderna, 2007. p. 96.

Ressaltamos a omissão de qualquer intervenção durante a leitura individual das tirinhas T6 e T9. Do quadro de respostas atribuídas às tirinhas citadas, atividade da qual participaram 37 discentes, obtivemos o resultado:

TABELA 3: Da (não) compreensão inicial da tira – oficina 2

Categorias	T6	T9
1 Alunos que afirmam ter compreendido a tira	33	37
2 Alunos que afirmam não ter compreendido a tira	4	0
Total	37	37

Fonte: Pesquisa 2013

Ao analisarmos a tabela 3, é perceptível que os discentes já se apresentam mais à vontade ao afirmarem que compreenderam o humor. Essa observação é possível pelo comparativo entre as tabelas 2 e 3, no que diz respeito à quantidade de alunos que afirmaram compreender a tira.

Reconhecemos que os alunos já começam a apropriarem-se de alguns conhecimentos em relação ao gênero, a perceberem os conhecimentos de mundo retomados à compreensão, como também, alguns fenômenos de construção dos sentidos na construção desses conceitos, fato que demonstra a eficiência da dinâmica adotada.

Kleiman (1998, p. 09) enfatiza ser “mediante esse processo de postulação de tarefas progressivamente mais complexas”, que se procede à formação de um leitor capaz de construir seu próprio saber sobre o texto.

Nesse sentido, acreditamos que a interação proporcionada pelas oficinas começa a dar suporte aos alunos, levando-os a construir suas próprias estratégias de leitura, agregando os conhecimentos prévios com aqueles construídos coletivamente. A esse respeito, reportamo-nos a Kleiman (1998, p. 24) por afirmar que:

... é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto; não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. **Não é, contudo, qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto²⁵.**

Ancorados na percepção de que é preciso munir o aluno de condições favoráveis à compreensão, possíveis através da interação e função da escola em todos os níveis de ensino, percebemos um significativo progresso nos resultados da análise das respostas atribuídas às tirinhas T6 e T9, conforme a tabela 4.

²⁵ Grifo nosso.

TABELA 4: Dos alunos que afirmaram compreender o humor na tira – oficina 2

Categorias		T6	T9
1	Omitem qualquer informação a respeito da explicação do humor	0	0
2	Apresentam explicações, mas sem sentido ou relação com a tira	11	11
3	Realizam inferências, reconhecendo os implícitos e explicando a compreensão dos scripts direcionadores do humor	14	10
4	Demonstram compreender o humor, explicando o fenômeno que o constrói	8	16
Total		33	37

Fonte: Pesquisa 2013

Percebemos, através da tabela, que do grupo de alunos que afirmaram compreender as tirinhas, nenhum omitiu explicação quanto à construção do humor, demonstrando, senão domínio, pelo menos certo conforto em relação à atividade de leitura proposta.

No entanto, ainda perdura um grupo que apresenta quadros explicativos sem concatenação de sentidos ou relação com a tirinha, conforme verificado no segundo item da tabela e exemplificadas pelas respostas apresentadas pelo ALUNO I – para a T6 – e pelo ALUNO K – para a T9:

No primeiro quadrinho ela pergunta sobre pessoas que se forma, estudantes, aí no segundo o homem explica de uma forma diferente em vez de dizer não tem emprego no luga aí vai em busca dum emprego fora, em vez dele falar dessa forma ele acrescenta o nome campo, aí ela pergunta sobre as vacas. (ALUNO I)

Comparou profissionais que vão a procura de vagas de trabalho no estrangeiro, com vacas que são exportadas através de comércio. (ALUNO K)

Observando as respostas apresentadas, percebemos que os alunos I e K ainda permanecem arraigados à leitura enquanto pura decodificação e, por buscar elementos apenas no texto, não conseguem abstrair os demais níveis de conhecimento, fato que prejudica a compreensão no gênero em estudo e do humor.

A terceira categoria da tabela 4 agrega as respostas nas quais os alunos demonstram realizar inferências, reconhecendo os implícitos e explicando a compreensão dos scripts direcionadores do humor, mesmo sem delimitar o fenômeno da ambiguidade lexical.

Das respostas atribuídas à T6, destacamos:

Por que Mafalda não entende o que o homem quiz dizer com campo, no segundo quadrinho, ou seja, ele confunde a palavra campo que quer dizer lugar de trabalho suficiente, pelo significado da palavra campo que pra ele, quiz dizer parto, ou seja, onde as vacas ficam. (ALUNO L)

Mafaldo quis comparar “campo” relacionado a emprego, com “campo” relacionado a pastagem de vacas. (ALUNO M)

Retomamos, ainda, as respostas para T9:

O amigo de Hagar entende o significado de reflexão de forma diferente, pois Hagar quer dizer que deve refletir da vida e o amigo dele entende de forma muito diferente, querendo refletir-se no espelho durante a sua vida. (ALUNO N)

Porque o personagem entendeu a reflexão como sendo a sua reflexão no espelho e não reflexão a forma de pensar sobre determinado assunto. (ALUNO O)

Ao observarmos as respostas atribuídas às tirinhas T6 e T9, podemos afirmar que, embora os alunos tragam notórias dificuldades na expressão escrita, demonstram haver realizado inferências significativas para a compreensão leitora.

Nas respostas dos alunos L, M, N e O está nítida a compreensão do fenômeno da ambiguidade lexical, ao demonstrarem as possibilidades de sentido no contexto da tirinha. Percebemos que, para chegarem a essa compreensão, os alunos lançaram mão de inferências associativas, verificando a presença de dois sentidos possíveis, e, por tal, a construção de scripts direcionadores à compreensão.

Reportamo-nos à Kleiman (2011), ao discutir a leitura numa concepção interativa, buscando explicar o fenômeno descrito em nossa análise:

Nessa definição, tanto sujeito como texto, delimitam o leque de possíveis leituras de um texto: não há abertura total, porque hipóteses de leitura devem ser verificadas mediante a apreensão de aspectos formais, nem há apenas uma leitura porque cada sujeito impõe a sua estrutura de conhecimento ao texto. (KLEIMAN, 2011, p.39)

Lembramos que, embora os alunos não expliquem fazendo uso de um vocabulário conceitual para os fenômenos, são capazes de compreender qual dos

dois sentidos deve ser considerado, em cada contexto, por meio da realização de inferências tanto de base textual como contextual, de modo a verificar aquele que se melhor adequa à construção do sentido pretendido para o humor.

Antunes (2012), ao discutir a importância do estudo do léxico na sala de aula, explica:

As palavras suscetíveis de provocar ambiguidade, o que, se supõe, representa uma escolha proposital, em resposta a alguma intenção particular do enunciador; na maioria das vezes, o que pretendemos é que o outro identifique, de forma incontroversa e clara, o indivíduo sobre que estamos falando e o que dizemos acerca dele, embora escolhamos uma estratégia discursiva um tanto quanto arriscada e perturbadora; a ambiguidade pode ser usada para esconder sentidos e intenções, quando isso parecer conveniente; pode cumprir ainda uma função lúdica, e persuasiva (basta ver a composição de certas anedotas e mensagens publicitárias). (ANTUNES, 2012, p. 44-45)

De posse dos dados apresentados, reafirmamos a importância de levar os alunos a interagirem com os sentidos, de modo a compreenderem as mais diversas estratégias e fenômenos da língua. Em outras palavras, a interação leva o aluno a construir um cabedal de conhecimentos das mais diversas ordens, habilitando-o à leitura.

A quarta categoria da tabela 4 refere-se às respostas dos alunos que demonstram compreender o humor, explicando o fenômeno que o constrói.

Verificamos que enquanto 8 alunos manifestaram a compreensão do gatilho humorístico em T6, em T9, 16 alunos demonstraram essa capacidade de reconhecimento, conforme pode ser verificado nas respostas abaixo:

Para T6, destacamos:

A ambiguidade que há na palavra campo que em vez de Mafalda entender campo de trabalho por campo de pasto de vacas. (ALUNO P)

Ela confundiu a palavra campo, porque nessa tirinha a palavra campo tem duplo sentido. (ALUNO Q)

Das respostas para a T9, retomamos:

O duplo sentido da palavra reflexão. O amigo de Hagar entendeu de outra maneira como se o mais importante era a reflexão do espelho, e não a reflexão de refletir, pensar. (ALUNO J)

Analisando as respostas que foram incluídas nesta última categoria, chamam-nos atenção dois aspectos:

1. Ao afirmar que “nessa tirinha a palavra campo tem duplo sentido” o aluno Q demonstra uma consciência de que os sentidos são construídos na relação com o contexto, seja semântico ou pragmático.
2. Há a percepção do duplo sentido enquanto elemento desencadeador do humor.
3. O reconhecimento dos scripts e daquele pretendido pelo autor.

Para explicar a situação descrita, reportamo-nos à Kleiman (2011, p. 09), que assevera: “O conhecimento torna uma tarefa mais fácil: quando temos esquemas de expectativas em relação à estrutura de um evento, por exemplo, esse evento se torna menos assustador, mais acessível e faz sentido mais facilmente”.

Observando por essa vertente, podemos afirmar que a leitura, antes assustadora e para a qual o “não entendi” representava a única fuga possível, começa a dar seus primeiros passos com maior confiança.

3.4 OFICINA 3: VIVENCIANDO RELAÇÕES INTERTEXTUAIS, MUDANÇAS DE SENTIDOS E CONSTRUÇÃO DE SCRIPTS EM TIRINHAS DE HUMOR

A terceira oficina, seguindo a mesma metodologia e objetivo geral das demais, teve como objetivos específicos levar os alunos a vivenciarem os conceitos construídos nas primeiras oficinas e compreenderem o fenômeno da intertextualidade na construção do humor nas tirinhas.

A tira, para o trabalho de leitura e compreensão individual que dá início à oficina 3, foi disponibilizada aos alunos durante 15min.

OFICINA 3: Tirinha 10



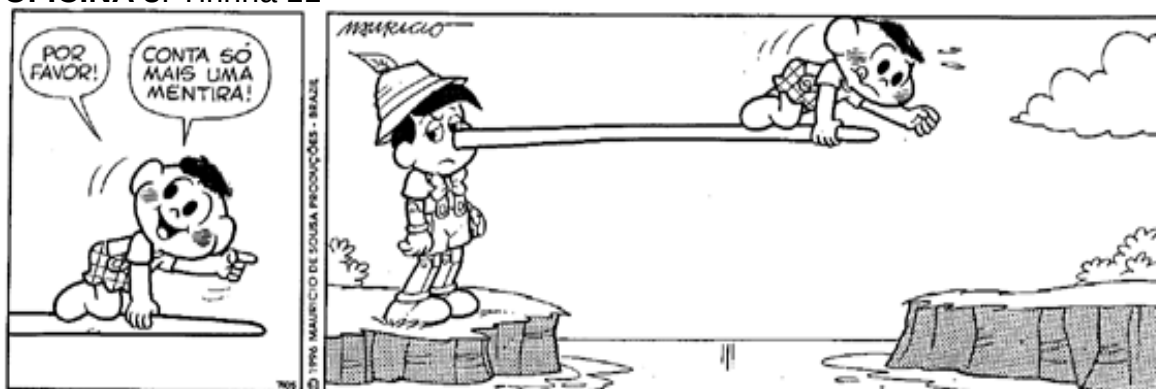
Figura 17: Tirinhas de Adão Iturrugarai

(Folha de S. Paulo, 5/4/2004.)

Disponível em: CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. **Gramática Reflexiva**. São Paulo: Atual, 2009.p.46.

Após a leitura e escrita acerca da T10, procedeu-se à análise coletiva desse texto, como também de duas outras tirinhas que compõem a oficina 3 (Apêndice B3).

OFICINA 3: Tirinha 11



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

7105

Figura 18: Tirinhas Turma da Mônica / Cascão

Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas.htm>

Acesso em: 14/05/2012.

OFICINA 3: Tirinha 12



Figura 19: Tirinhas Níquel Náusea

Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niquel/index.shtml>

Acesso em: 15/06/2012

A partir da discussão coletiva das três tirinhas expostas, os alunos levantaram informações, com base em seus conhecimentos enciclopédicos, acerca das histórias retomadas nas tirinhas, a caracterização dos personagens, a forma como a tirinha recriou os comportamentos dos personagens para construir o humor, enfim, uma análise minuciosa dos aspectos verbais e não verbais das tirinhas.

Chamou-nos atenção a maneira como os alunos estabeleceram relações entre os sentidos já conhecidos e os agora construídos por meio das tirinhas, como também o fato de trazerem presentes outras histórias, outros textos já lidos e que apresentam certa semelhança com as tirinhas, devido à intertextualidade.

Após toda a discussão, seguindo a metodologia adotada, os alunos tiveram acesso à tirinha T13.

OFICINA 3: tirinha 13



(Jean Galvão)

Figura 20: tirinha de Jean Galvão

Disponível em: CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. **Gramática Reflexiva**. São Paulo: Atual, 2009.p.46. p. 40.

Retomando as contribuições escritas que expressam a compreensão dos alunos, obtivemos o seguinte resultado:

TABELA 5: Da (não) compreensão inicial da tira – oficina 3

Categorias	T10	T13
1 Alunos que afirmaram ter compreendido a tira	18	37
2 Alunos que afirmaram não ter compreendido a tira	19	0
Total	37	37

Fonte: Pesquisa 2013

Os dados da tabela 5 demonstram uma situação diferente daquela vivenciada nas oficinas 1 e 2, na qual a compreensão da tirinha não apenas é influenciada pelo conhecimento previamente construído, mas depende dele.

Durante a leitura da tirinha T10, um fato chamou a atenção: dois alunos que afirmaram não compreenderem a tirinha apresentaram a seguinte justificativa:

Não entendi porque não sei o que é serial killer. (ALUNO O)

Não entendi porque eu não sei o que é serial killer e porque o ultimo quadrinho se refere a um freezer e o que tem a ver com o primeiro quadrinho e o segundo que se refere a uma história infantil. (ALUNO A)

Chamamos a atenção para o interesse demonstrado pelos alunos em explicar, exatamente, o que levou à não compreensão da tirinha.

Pelo exposto, ratificamos a importância do estudo do léxico por meio das associações semânticas, em atividades de leitura. A esse respeito, ao discutir essa temática, Antunes (2012, p. 40) advoga que:

Em toda linha do texto, as palavras vão formando elos que possibilitam a configuração linguístico-cognitiva de uma unidade semântica. Não é o sentido particular de cada palavra que confere unidade ao texto. É a rede de sentidos criada, explícita ou implicitamente, pelas palavras presentes à linha do texto. Uma remetendo a outra, anterior ou posterior, próxima ou distante. Uma condicionando a outra ou pressupondo a outra; uma dando acesso a outra ou associando-se a outra.

Desta forma, estabelecer um referente no mundo para “o vizinho serial killer” é condição para as demais relações no texto voltadas à construção de uma unidade de sentido.

Além desse aspecto, faz-se necessário que o aluno seja capaz de ativar esquemas cognitivos e inferir: (1) de um lado, toda a associação estabelecida entre a normalidade trazida pelo script ativado até o segundo quadrinho, na relação intertextual com a história de Chapeuzinho Vermelho; de outro, (2) a violação dessa normalidade pelo atravessamento do segundo contexto, ativado pelos conhecimentos de mundo, construídos socialmente, através dos quais sabemos que o termo “serial killer” designa “assassino em série” e que esses costumam colocar suas vítimas em “freezers”.

Visto desta forma, a leitura demonstra sua complexidade e nos leva, enquanto educadores, a refletir acerca de práticas de pura decodificação ou daquelas nas quais o texto é um objeto vazio.

Reafirmamos a importância do ensino de leitura pautado em uma visão mais ampla, na qual os aspectos envolvidos na construção dos sentidos têm seu papel e, por isso, necessitam ser compreendidos pelos alunos para efetivarem-se como leitores conscientes.

Com relação aos alunos que admitiram haver compreendido as tirinhas, obtivemos o seguinte resultado:

TABELA 6: Dos alunos que afirmaram compreender o humor na tira – oficina 3

Categorias	T10	T13
1 Omitem qualquer informação a respeito da explicação do humor	1	0
2 Apresentam explicações, mas sem sentido ou relação com a tira	11	12
3 Realizam inferências, reconhecendo os implícitos e explicando a compreensão dos scripts direcionadores do humor	6	19
4 Demonstram compreender o humor, explicando o fenômeno que o constrói	0	6
Total	18	37

Fonte: Pesquisa 2013

Observando os resultados expressos na tabela 6, é possível reconhecer um número significativo de alunos que tentaram explicar a compreensão sobre as tirinhas, mas não conseguiram, como pode ser analisado nas respostas que seguem.

Para a T10, 11 alunos apresentaram explicações, mas sem sentido ou relação com a tira; para T13, foram 12 alunos. Dessas respostas, destacamos:

Torna-se engraçado por parecer uma história infantil e a partir do 3º quadrinho se surpreende. (ALUNO T – T10)

A crítica que faz ao nível cultural das pessoas e sempre levam para o lado que “ninguém é perfeito e errar é humano”. (ALUNO R – T13)

Acreditamos que a complexidade das tiras, ao exigirem do leitor a capacidade de mobilizar determinadas habilidades inferenciais, tanto de ordem textual quanto contextual, tenha influenciado nesse resultado, pois, conforme destaca Kleiman (1998, p. 65-66):

O leitor proficiente é capaz de reconstruir quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações, intenções para, assim, chegar à compreensão do texto, utilizando para tal muitas operações que não são foco da reflexão consciente. Tais habilidades vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções.

Ancorados na pesquisa realizada e na percepção defendida por Kleiman (1998), reafirmamos a necessidade da compreensão dos fenômenos de construção de sentidos para o desenvolvimento da leitura. Essa percepção é possível, neste momento, quando começamos a (re)colher os frutos do nosso trabalho.

Embora em menor número, em relação às demais oficinas, a quarta categoria da tabela 6, que agrupa as respostas dos alunos que “realizam inferências, reconhecem as relações intertextuais, mas não conseguem explicar o gatilho do humor”, traz dados importantes: ocorreu um crescimento de 6 para 19 alunos que atingiram o reconhecimento dos aspectos intertextuais, dos quais destacamos:

Compara com a história do lobo mal e quando ele fala no “freezer” na minha opinião ele quis trazer uma relação entre clima e o local onde estavam. (ALUNO K – T10)

Trazendo a fábula de pinoquio ele sempre quis ser humano, então ele procurou errar nas disciplinas para se enquadrar no ditado popular que diz “errar é humano” tentando ser humano e realizar seu sonho. (ALUNO K – T13)

Analisando as explicações apresentadas por um mesmo aluno para ambas as tiras, percebemos que, na primeira, o discente não estabelece relações coerentes, mas somente retoma aspectos presentes na superfície textual da tirinha. Já em T13, mesmo sem a explicação acerca do humor, já é possível reconhecer o desenvolvimento de associações entre os contextos da história, a percepção de aspectos intencionais e composicionais perceptíveis através dos explícitos e implícitos.

Ademais, a última categoria de análise desta oficina agrupa os alunos que conseguiram, mesmo que timidamente, reconhecer o fenômeno da sobreposição de scripts (Raskin, 1988) ou, conforme Veatch (1998), a violação de uma normalidade.

Ocorreu, entretanto, um fato ainda não visto durante a pesquisa. Os alunos que reconheceram o humor o fizeram somente em relação à T13, após as atividades

coletivas de leitura e compreensão das outras tirinhas que compõem a oficina. Dessas respostas, destacamos:

A tirinha se torna engraçada quando Pinóquio recebe o seu diploma, pois antes disso ele é de madeira. Também quando ele erra todas as questões das provas, ele se torna humano, pois o autor da tirinha envolve o erro que é simplesmente humano, para tornar o Pinóquio humano. (ALUNO N)

O fato que geral o humor é a quebra da expectativa e contradição da história, pois ele tirou notas baixas e menos assim passou. (ALUNO F)

Das explicações apresentadas, retomamos a percepção do aluno acerca da intenção do autor ao estabelecer a relação entre a história do menino de madeira e o dito popular “errar é humano”. É nítida a mobilização de diversas habilidades inferenciais por parte do aluno para o estabelecimento de tal compreensão, ou seja, o aluno foi capaz de mobilizar o conhecimento ilocucional, o que, na visão de Koch e Elias (2011, p. 46), “...permite-nos reconhecer os objetivos e os propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional”.

Com relação a fenômenos como esses, Kleiman (1998, p. 78) explica a necessidade de “Ensinar ao aluno a analisar o contexto na procura de pistas implica ensinar, ao mesmo tempo, a fazer uma leitura não linear; isto é, continuar a leitura ainda quando houver incompreensão momentânea...”.

Acreditamos que os progressos presenciados até o momento são o resultado de toda a interação entre o aluno, o texto e o autor, pois, através da mobilização dos mais diversos fenômenos, o leitor começa a aprender a ler de forma mais consciente, crítica.

Embora as tirinhas mobilizadas nas oficinas vislumbrem fenômenos diferenciados, os progressos supracitados são perceptíveis, visto que nosso objetivo está pautado não na pura compreensão dos fenômenos mobilizados na construção dos sentidos, mas como a percepção desses, por meio da interação, contribui para o que o aluno desenvolva estratégias voltadas à capacidade leitora.

Nesse sentido, utilizamos como base para a análise a visão de que, após as ações interventivas, mais alunos demonstram realizar inferências, mobilizam diferentes níveis de conhecimentos, enfim, fazem uso de estratégias voltadas à leitura.

3.5 OFICINA 4: INTEGRANDO CONHECIMENTOS NA COMPREENSÃO DO HUMOR

Na quarta oficina, o objetivo de promover situações de interação textual que proporcionem o desenvolvimento cognitivo das habilidades de leitura, por meio de estratégias inferenciais, é ampliado pela inserção de discussões acerca da interação com os conhecimentos enciclopédicos ou de mundo.

Assim, agrega como objetivos específicos, além do aprofundamento dos conceitos já construídos, levar o aluno a compreender a relação entre os conhecimentos de mundo e a construção dos sentidos nos textos.

Para dar início à oficina 4 (Apêndice B4), retomando a mesma metodologia já utilizada nas demais atividades, foi entregue aos alunos a T14:

OFICINA 4: Tirinha 14



Figura 21: tirinha de Laerte

Disponível em: CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza; CLETO, Ciley. **Interpretação de textos:** construindo competências e habilidades de leitura. São Paulo: Atual, 2009. p.68.

Dado o tempo de 15 min para leitura e compreensão individual, as respostas foram recolhidas e deu início à discussão acerca do que provocaria o humor na tira.

Notamos que se tratou da tira que mais despertou o interesse dos alunos para a participação nas discussões. Acreditamos que isso se deve ao fato de agregar conhecimentos de mundo diretamente relacionados à realidade do grupo de alunos que contribuíram para a pesquisa.

Seguidamente, as outras duas tiras foram introduzidas à discussão, de modo a aprofundar o reconhecimento sobre como a interação do conhecimento de mundo, trazido pelo leitor, contribui para a compreensão do texto.

Fizeram parte da oficina as seguintes tiras:

OFICINA 4: Tirinha 15



Figura 22: tirinhas da Mafalda

Disponível em: <http://www.nanovero.com/search?updated-min=2010-01-01T00:00:00-02:00&updated-max=2011-01-01T00:00:00-02:00&max-results=50>

OFICINA 4: Tirinha 16



Figura 23: tirinhas Níquel Náusea

Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niquel/bau.shtml>

Acesso em: 17/05/2012

As tirinhas foram sendo analisadas de modo que para cada uma delas os alunos retomavam conceitos, histórias, aspectos diversos oriundos de seu conhecimento de mundo para construir a compreensão textual, amparando-nos na percepção de que “... a compreensão do texto ocorre, de modo satisfatório, quando o leitor ativa esses conhecimentos na sua interação com o texto, o autor” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 44)

Outro aspecto amplamente discutido com os alunos foi o fato de que, embora seja feita a retomada dos conhecimentos de mundo e a relação desses com outros para a construção dos sentidos, nem todas as hipóteses estabelecidas como compreensão são possíveis, visto que o texto de humor delimita os sentidos.

A compreensão dos aspectos linguísticos e extralinguísticos contidos no texto de humor leva o leitor a estabelecer seu papel de agente na construção das significações possíveis, o que, segundo Possenti (1998), consiste em uma visão interpretativa na qual o texto humorístico não limita a leitura a uma mera decodificação, mas extrapola os limites, por constituir material capaz de levar o leitor ao reconhecimento dos muitos sentidos que perpassam o texto e, a partir desses, reconhecer o que o direciona ao humor.

Essa percepção de controle criada pelo texto de humor, ao invés de limitar o caminho do leitor, orienta-o às leituras possíveis, visto que, para Possenti (1998), a competência para desenvolver leituras de textos humorísticos encontra-se ancorada no domínio de saberes compartilhados no mundo social e um saber semântico-pragmático-discursivo.

Ancorados nas discussões coletivas e no compartilhamento de saberes diversos, apresentamos a T17 para análise dos alunos.

OFICINA 4: Tirinha 17



Figura 24: tirinhas Gilmar²⁶

Disponível em: BARBOSA, Gilmar. **Cartuns & Humor** – Ossos do ofício. São Paulo: Escala, 2002. p. 66.

Após a análise da T17, obtivemos os seguintes resultados:

TABELA 7: Da (não) compreensão inicial da tira – oficina 4

Categorias	T14	T17
1 Alunos que afirmaram ter compreendido a tira	34	37
2 Alunos que afirmaram não ter compreendido a tira	03	0
Total	37	37

Fonte: Pesquisa 2013

²⁶ Tirinha com adaptações de imagem.

Se compararmos os resultados expostos na tabela 7 com os resultados das tabelas anteriores, visualizamos um avanço considerável no que diz respeito à busca dos alunos em explicar a compreensão das tirinhas, revelando maior envolvimento com os fenômenos de construção de sentidos e um posicionamento dialógico com o texto.

Tal situação é explicada por Martins (1997, p. 17), quando afirma:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa.

Buscar, pelo menos, compreender o texto, mesmo que não ocorra o domínio efetivo de todos os aspectos que o compõem, corresponde a uma tentativa de estabelecer relações entre conhecimentos e, como afirma Martins (1997), um ato leitor.

Assim, dos 37 alunos que participaram da oficina 4, apenas 3 afirmaram não compreender uma das tirinhas: a T14.

Passamos, então, a analisar as discussões apresentadas pelos alunos que afirmaram compreender as tiras. Assim, obtivemos os seguintes resultados:

TABELA 8: Dos alunos que afirmaram compreender o humor na tira – oficina 4

Categorias		T14	T17
1	Omitem qualquer informação a respeito da explicação do humor	0	0
2	Apresentam explicações, mas sem sentido ou relação com a tira	16	11
3	Realizam inferências, reconhecendo os implícitos e explicando a compreensão dos scripts direcionadores do humor	17	21
4	Demonstram compreender o humor, explicando o fenômeno que o constrói	0	5
Total			

Fonte: Pesquisa 2013

Reafirmamos o crescimento dos alunos no que tange ao desenvolvimento de habilidades cognitivas para a leitura, haja vista a não omissão de aspectos

explicativos, como também a diminuição de explicações sem sentido, como expresso na segunda categoria da Tabela 8.

Da segunda categoria, destacamos:

Consiste na palavra sustança, pois, era isso que mantia a cidade em pé, sem o trabalho sem a força a cidade não se manteria, e foi isso o que aconteceu, o homem retirou seu trabalho e com isso ela não poderia continuar existindo. (ALUNO J – T14)

Na tirinha mostra que as pessoas velhas já não serve para o trabalho do mundo de hoje e que seu lugar é em casa. (ALUNO U – T17)

Analisando as respostas apresentadas pelos alunos J e U, verifica-se uma inadequação no que tange a explicar o que gera o humor. Todavia, há nas respostas traços de percepção dos conhecimentos de mundo retomados para a sua compreensão, revelando uma busca pelos sentidos nos elementos textuais e extratextuais.

Ainda com relação à tabela 8, destaca-se a categoria que compila as respostas nas quais os alunos mobilizaram conhecimentos de mundo, por meio de inferências, de modo a apresentarem uma explicação coerente acerca da tirinha.

Nessa categoria, destacamos as reflexões dos alunos abaixo:

Os nordestinos usados no trabalho braçal constroem a cidade, e depois são expuços e menosprezados. É uma classe não valorizada pelos “grandes”, mas quando ele vai embora e leva o que é dele, a cidade “mucha” isso mostra que a base e a força da cidade para se manter vem de onde as pessoas muitas vezes nem observam. (ALUNO R – T14)

A tirinha faz uma comparação do homem idoso com uma coisa vencida, querendo mostrar que ele não tem mas a capacidade de exerce as mesmas funções. Insinua-se que ele está inválido para função que fazia. (ALUNO R – T17)

A partir das explicações apresentadas pelo aluno R, é possível perceber que, embora não identifique o gatilho ou a anormalidade constitutiva do humor, o aluno realiza inferências, estabelece relações entre os níveis de conhecimento, chegando a perceber a intenção do autor, construída pela ironia, ao afirmar que **“Insinua-se que ele está inválido para função que fazia”**.

Também retoma conhecimentos de mundo, através da explicação acerca da trajetória dos nordestinos, retomada na relação com o texto não verbal, evidenciado nas características do personagem na T14.

Em T17, ao explicar que a tira faz uma comparação entre “o idoso e uma coisa vencida”, o aluno demonstra compreender aspectos lexicais referentes ao termo “data de validade”, estabelecendo uma relação entre o seu sentido usual e aquele que adquire na tirinha como acontece com a leitura de T14 com o léxico característico do falar caipira.

Fica evidente que “... o leitor não só interpreta os dados oferecidos pelos textos, como também se posiciona diante deles, iniciando-se nos juízos de valor” (ZILBERMAN, 1985, p. 100), situação que leva ao desenvolvimento de uma leitura crítica.

Acreditamos, pela análise da resposta apresentada, que o aluno começa a abstrair e estabelecer as relações necessárias ao desenvolvimento de habilidades voltadas à leitura.

Quanto à última categoria, que agrupa os alunos que conseguiram indicar o gatilho humorístico, apenas foi possível essa identificação nas explicações de 5 alunos para a T17.

Discutindo esse resultado, é preciso considerar que, embora não tenham conseguido explicar o mecanismo responsável pelo humor, grande parte dos alunos já se mostra capaz de expor uma compreensão coerente para o contexto de cada uma das tirinhas.

Dos alunos que caminharam ao reconhecimento do gatilho, destacamos:

O que tornou a tirinha engraçada foi a quebra de expectativa, pois, a mulher pensava que iria receber algum produto e no fim o marido dela foi devolvido, pois o mesmo não servia para trabalhar. (ALUNO U – T17)

O aluno reconheceu uma quebra de expectativa em relação à normalidade estabelecida no primeiro e segundo quadrinhos. Essa quebra, na linguagem do aluno, representa a introdução da anormalidade, ou seja, o verbo “estava” introduz um gatilho semântico (RASKIN, 1998) ou violação (VEATCH, 1998).

Para Magalhães (2010, p. 131):

Os mecanismos linguísticos desse critério dirigem o pensamento, este salta e, na verdade, ao se interromper o conjunto de coisas que se pensava serem normal, surge uma criatividade crescente na tentativa de construir o sentido, fator salutar para o desenvolvimento das habilidades de interpretar e criar textos.

Concordando com a visão de Magalhães, reafirmamos a premissa de que levar os alunos a interagirem com as tirinhas de humor, sobretudo com uma mediação para a compreensão dos fenômenos constitutivos dos sentidos, por meio de inferências, leva o aluno ao desenvolvimento de habilidades de leitura.

Assim, após a realização das quatro oficinas descritas, foram desenvolvidas mais duas atividades constituídas pela interação com tirinhas, essas envolvendo mecanismos diversos de construção de sentidos, que serão descritos no capítulo que segue, visando perceber o nível de compreensão dos alunos frente às mesmas.

Essa análise, assim como o quadro comparativo de todos os resultados, será apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

COSTURAR CONCEITOS, TECER IDEIAS

Na construção da proposta de intervenção que guiou este estudo, buscamos desenvolver uma dinâmica através da qual os alunos tivessem condições de interagir com situações de linguagem por meio dos textos de humor, observando e compreendendo as relações entre os fenômenos constitutivos do(s) sentido(s) desses textos.

Esses contatos tiveram como propósito sustentar o pressuposto de que a interação de alunos com textos, ricos em fenômenos de significação, assim como a construção coletiva de direcionamentos voltados à compreensão, promovem situações voltadas ao desenvolvimento de habilidades de leitura.

Assim, neste capítulo, serão apresentadas as análises de atividades finais desenvolvidas com o mesmo grupo de alunos que acolheu todo o trabalho, com base numa análise comparativa dos dados obtidos e discutidos à luz das teorias que fundamentam a pesquisa.

Ressaltamos como aspecto diferencial deste capítulo, além das análises já desenvolvidas no anterior, essa relação comparativa entre todos os dados, fato que promove uma visão mais abrangente dos resultados. Essa metodologia nos possibilita estabelecer um panorama geral acerca dos resultados obtidos por meio da pesquisa e, dessa forma, ressaltar as contribuições do estudo.

Vislumbrando a dinâmica proposta, foram agrupados dois conjuntos de tiras: T18 e T19; T20 e T21. Esse agrupamento de tirinhas contemplou fenômenos cuja compreensão exigiu dos alunos a realização de inferências que dependem do conhecimento de mundo e do conhecimento lexical, para que percebam fenômenos como intertextualidade, ambiguidade, marcadores de pressuposição. Além disso, faz-se necessária a identificação da normalidade e da violação, quebra de expectativa e dos gatilhos promotores do humor. Ressaltamos que esses fenômenos foram discutidos no desenvolvimento das oficinas 1, 2, 3 e 4, portanto tomamos essas duas últimas atividades como a oportunidade de se confirmar tais conhecimentos, construídos anteriormente, no processo de interação.

4.1 DESCREVENDO AS ATIVIDADES DO PERCURSO FINAL

Antes de adentrarmos nos resultados propriamente ditos, é preciso enfatizar que a escolha das tiras que compuseram este momento final do trabalho leva em consideração a possibilidade de se agrupar o maior número possível de fenômenos para a construção do humor e, conseqüentemente, dos sentidos envolvidos em cada situação de linguagem.

Objetivamos, neste momento, conduzir uma análise comparativa, relacionando os resultados iniciais com os finais, no que concerne à compreensão das tiras.

Esse momento final foi conduzido pela aplicação de quatro tirinhas para que os alunos apresentassem a compreensão escrita. Diferentemente da metodologia adotada nas oficinas de 1 a 4, as atividades finais foram conduzidas de modo que os alunos apresentassem suas respostas sem a interação com os demais colegas ou a intervenção da professora mediadora.

Comparando o momento inicial da pesquisa, configurado pela realização das oficinas, com as atividades finais que foram conduzidas de modo que o aluno expressasse seu reconhecimento e compreensão de diversos aspectos envolvidos no processo de leitura e dos fenômenos constitutivos das tirinhas e do humor, é possível ratificar os pressupostos norteadores deste estudo.

O primeiro momento de leitura e compreensão das tirinhas que compõem as atividades finais foi proporcionado pela disponibilização das tirinhas para os alunos. As primeiras a serem analisadas pelos discentes foram as T18 e T19. Em um segundo momento, os alunos puderam realizar a leitura das tirinhas T20 e T21.

Diferentemente do percurso trilhado no desenvolvimento das quatro oficinas, nas quais ocorreu um processo interativo entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e, em sequência, a orientação para a condução da tarefa, neste momento os alunos puderam interagir somente com as tirinhas.

Destacamos que a escolha das tirinhas que constituem as atividades finais foi guiada pela condição de que elas deveriam ser constituídas pela maior quantidade possível de fenômenos de sentidos, vislumbrando gerar uma leitura que requeresse do leitor uma maior complexidade no que tange à mobilização de habilidades direcionadoras à leitura.

Apresentaremos, abaixo, as tirinhas na ordem em que foram lidas e analisadas pelos alunos, visualizando os fenômenos mobilizados na construção das mesmas, de modo a subsidiar a nossa análise comparativa.

TIRINHA 18: Atividades finais



Figura 25: tirinhas de Adão Iturrugarai

Aline, de Adão Iturrugarai. *Folha de S. Paulo*, 29 mar. 2002. p. E7.

Disponível em: TERRA, Ernani. **Gramática de hoje**. São Paulo: Scipione, 2008. p. 133.

Na tirinha 18, o gatilho humorístico ocorre pela quebra de expectativa gerada na condução de scripts diferenciados e construídos a partir de informações no nível do posto, do pressuposto, da mobilização de conhecimentos lexicais e de mundo. Assim, o aluno é levado a mobilizar conhecimentos previamente construídos, além da capacidade de fazer uso de inferências para o reconhecimento de aspectos do contexto semântico e pragmático, conduzidos pelas pistas textuais. Nessa visão, a tirinha 18 retoma as habilidades trabalhadas nas oficinas 1, 3 e 4.

TIRINHA 19: Atividades finais



Figura 26: tirinhas do Parker

Disponível em: <http://www.nanoverso.com/search?updated-min=2009-01-01T00:00:00-02:00&updated-max=2010-01-01T00:00:00-02:00&max-results=48>
Acesso em: 10/06/2012.

Já a tirinha 19 agrega fenômenos discutidos em todas as oficinas desenvolvidas, ao passo que sua compreensão requer a recuperação dos aspectos no nível verbal e o não verbal. No nível verbal, a percepção das significações lexicais expressas nas placas da tirinha é fundamental para a compreensão do gatilho de humor, gerado pela quebra da expectativa, que somente é possível pelo confronto dos sentidos das palavras em uso, embora do mesmo campo lexical.

A leitura da tirinha requer do aluno a mobilização de conhecimentos de mundo, levando-o a remeter-se ao contexto pragmático, à implicatura de que o peixe, por ser um material perecível, estraga-se com o tempo. E, a cada fase do período de tempo, o peixe adquire características e nomeação diferente.

Outro aspecto mobilizado pela tirinha é a expressão facial do personagem, que leva o leitor a inferir que cada fase da tirinha desperta expressões e reações diferenciadas. Desse modo, o aluno pode perceber a relação direta entre o verbal e o não verbal, retomando os conhecimentos discutidos nas tirinhas 2 e 3.

TIRINHA 20: Atividades finais



Figura 27: tirinhas Níquel Náusea

Disponível em: TERRA, Ernani. **Gramática**. Vol.8. São Paulo: Scipione, 2007. p.58.

Seguindo o mesmo propósito, a tirinha 20 leva os alunos a retomarem habilidades anteriormente mobilizadas nas tirinhas das oficinas 1, 2, 3 e 4. Percebemos que o humor é construído pela relação entre três scripts materializados na relação entre o contexto pragmático, marcado pela materialidade não verbal, em contraponto com a percepção de que os sentidos do texto verbal são determinados pela mobilização dos conhecimentos de mundo.

Dessa forma, o leitor é levado a compreender a relevância dos diversos níveis do conhecimento, a indeterminação dos sentidos, o aspecto referencial da

linguagem em relação ao mundo e aos contextos, ao mesmo tempo em que infere, nas relações estabelecidas, a constituição de situações de normalidade e de violação. A percepção de todos os aspectos elencados volta-se à constituição de um cabedal teórico, ao desenvolvimento de habilidades, de estratégias das quais o leitor poderá lançar mão em qualquer situação de leitura.

TIRINHA 21: Atividades finais

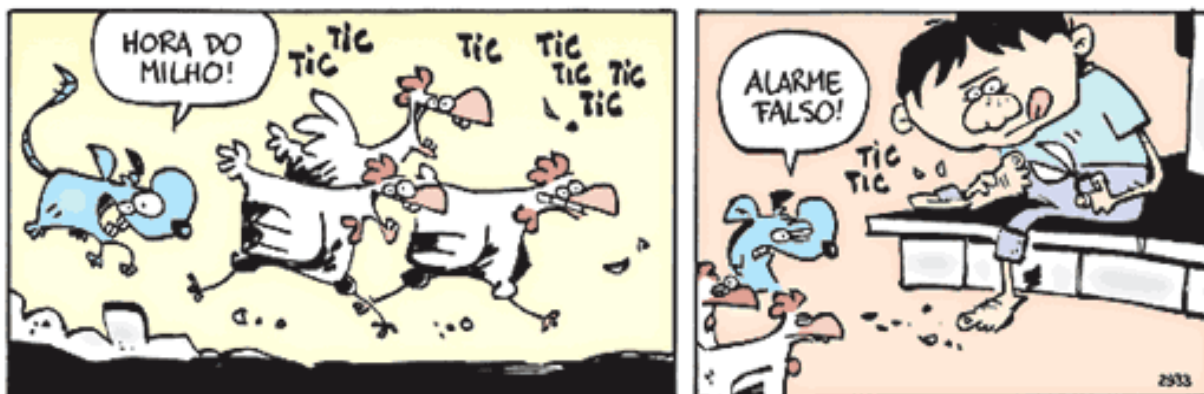


Figura 28: tirinhas Niquel Náusea
Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niquel/seletas.shtml>
Acesso em: 10/06/2012

A tirinha 21, por sua vez, leva o leitor a retomar habilidades inferenciais antes discutidas. No nível semântico, a expressão “hora do milho” ativa o pressuposto de que existe uma hora do milho, mesmo sem a presença da descrição definida padrão “a hora do milho”. Ao passo que o aluno pressupõe a existência de um momento cotidiano para que as galinhas sejam alimentadas, expresso pela relação entre a representação da onomatopeia “TIC”, ele infere, pragmaticamente, que as galinhas correm todas as vezes que escutam o som expresso, relacionando-o ao som do milho ao cair no chão.

O humor, nessa tirinha, decorre da quebra da expectativa gerada pela violação à normalidade. Inicialmente, o leitor é conduzido a um primeiro script no qual galinhas são alimentadas, e a quebra ocorre pelo surgimento de uma situação inesperada, na qual o som antes atribuído à queda do milho ganha nova significação, decorrente de um novo contexto.

Ainda na mesma tirinha, a expressão “Alarme falso” requer que o aluno mobilize o conhecimento de seu repertório lexical para, somente depois, inferir que o alarme consiste em um sinal dado e o termo falso remete-se a algo que se opõe ao

verdadeiro ou ao esperado para aquela situação. Somente com base nessa mobilização é que o leitor chegará à percepção de que o som expresso na tirinha configura, para as galinhas, um alarme, visto que as desperta para uma situação já conhecida. Também, o aluno perceberá que o termo falso demonstra a representação de um aspecto oposto àquele conduzido pelo primeiro quadrinho.

Todo esse direcionamento da linguagem verbal é reiterado pelo não verbal, ao passo que o leitor estabelece a relação direta entre a quebra da expectativa ocasionada no contexto da tira com a expressão facial das galinhas, demonstrando a reação das mesmas frente à situação.

Reiteramos que todos os fenômenos apontados já foram discutidos na interação com as tirinhas que compõem as oficinas trabalhadas com os alunos.

É importante reiterar, como aspecto determinante à caracterização das atividades finais, que, durante a leitura individual das tirinhas que as compõem, não realizei nenhuma ação interventiva, tendo em vista não influenciar nas discussões apresentadas pelos alunos, em relação a cada uma das tirinhas analisadas. Somente após a devolução de todas as atividades pelos alunos foi que exibi as tirinhas, por meio de datashow, para a realização da discussão coletiva sobre a compreensão desses textos.

O resultado dessas discussões foi compilado seguindo os mesmos critérios anteriormente estabelecidos para a análise das oficinas, dados os quais passaremos a analisar.

4.2 ANALISANDO A (NÃO) COMPREENSÃO DAS TIRINHAS

Com base nas respostas atribuídas pelos alunos às tirinhas 18, 19, 20 e 21, seguindo os mesmos questionamentos colocados para as demais tiras, obtivemos os seguintes resultados:

TABELA 9: Da (não) compreensão inicial da tira – atividades finais

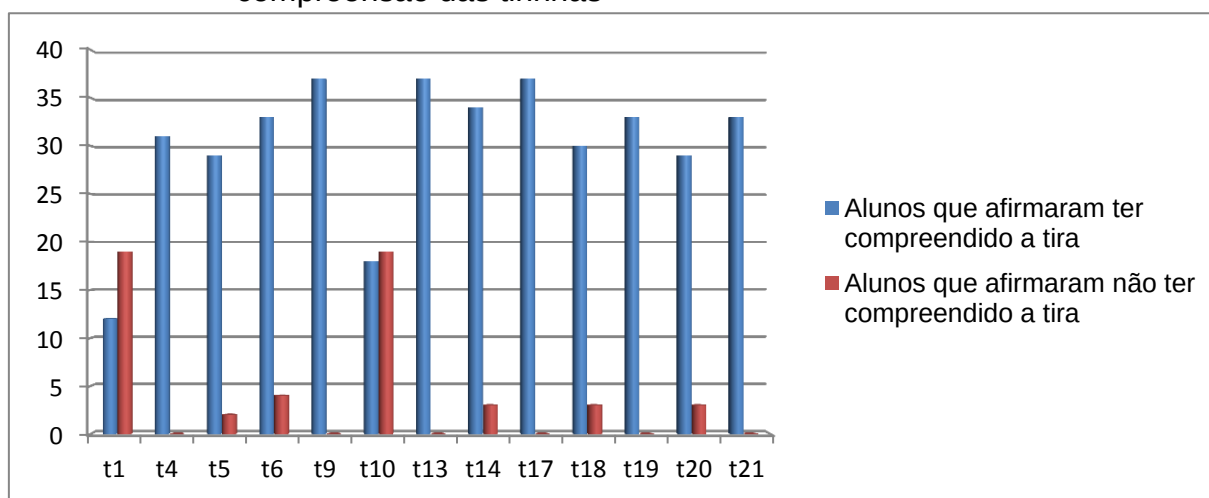
Categorias	T18	T19	T20	T21
1 Alunos que afirmaram ter compreendido a tira	30	33	29	33
2 Alunos que afirmaram não ter compreendido a tira	3	0	3	0
Total	33	33	32	33

Fonte: Pesquisa 2013

Observando os dados expressos na Tabela 9, podemos perceber que, independentemente do fato de a compreensão ser ou não demonstrada como incoerente, os alunos, em comparação com os resultados das primeiras tirinhas, mostram-se mais à vontade em relação à atividade de leitura e, conseqüentemente, à própria capacidade de ler e compreender. Assim, sem receio de cometer equívoco, eles parecem estar mais confiantes, devido ao desenvolvimento de habilidades de compreensão dos fenômenos de construção de sentidos, fato possibilitado pela realização das oficinas anteriores.

Os alunos começam a desenvolver suas próprias estratégias de leitura e de realização de inferências. Esse panorama descrito é confirmado ao analisarmos o gráfico proveniente da junção dos dados sobre o número de alunos que afirmaram compreender as tiras, desde a primeira atividade desenvolvida na pesquisa.

GRÁFICO 1: Visão geral acerca da percepção inicial dos alunos sobre a (não) compreensão das tirinhas



Fonte: Pesquisa 2013

Analisando o gráfico 1, observamos, por meio dos dados acerca da afirmação quanto à compreensão das tiras, que ocorre um crescimento significativo da autoafirmação leitora. Esse dado leva-nos a crer que, nas oficinas iniciais, quando os alunos afirmavam a não compreensão das tiras, isso pode ter como causa a não familiaridade com o gênero, e não a falta de interesse ou desmotivação para a leitura.

Ratificamos a percepção adotada no primeiro capítulo desta pesquisa de que dois aspectos contribuem para a falta de interesse dos alunos em relação à leitura. Primeiro, a incapacidade de compreender o que leem, ou seja, parafraseando

Kleiman (1999), ninguém gosta daquilo que não sabe fazer ou o que se torna difícil demais. Segundo, é sem sentido e não desperta interesse interagir com algo que seja fácil demais, ou seja, com situações que não agucem o leitor ao desafio, ao raciocínio, à percepção dos muitos fenômenos imbricados na construção textual.

Com base na afirmação apresentada, engendramos, pois, por dois caminhos possíveis para a explicação do crescimento dos índices apontados, isto é, do fato de os alunos começarem a ter interesse pela leitura.

Primeiro, fundamentamo-nos na própria constituição dos textos de humor e na atração exercida por eles, pois, na visão de Morin, citado por Magalhães (2010, p. 127), “... a construção do conhecimento não precisa ser amarga, sisuda ou chata, que ela pode e deve ser alegre e prazerosa, pois o conhecimento é o responsável pela libertação e emancipação humanas”. Os textos de humor, além de promoverem a interação com um rico cabedal de fenômenos linguísticos, desafiando o leitor, também são capazes de exercer essa atração prazerosa.

O segundo aspecto para a nossa afirmação diz respeito ao fato de que, a partir do momento em que os alunos começam a construir seu próprio caminho para a compreensão, por meio da leitura, ou conforme Solé (1998), a compreender que a aprendizagem da leitura implica aprender a desenvolver determinadas técnicas, passam a aprimorar as habilidades de leitura que possuem e construir novos percursos.

Nesse percurso de construção de conhecimentos a serem mobilizados durante o processo de leitura, verifica-se um declínio na afirmação sobre a compreensão das tirinhas, acentuado na T10.

Ao retomarmos a referida tirinha, verificamos que a sua compreensão só é possível pela mobilização de conhecimentos de mundo e de aspectos intertextuais, de conhecimentos lexicais, além da realização de inferências para prever as relações necessárias até chegar ao gatilho humorístico.

Para melhor compreensão acerca dessa percepção, retomemos a explicação de alguns desses alunos:

Não entendi porque não sei o que é serial killer. (ALUNO O)
Não entendi porque eu não sei o que é serial killer e porque o ultimo
quadrinho se refere a um freezer e o que tem a ver com o primeiro
quadrinho e o segundo que se refere a uma história infantil. (ALUNO A)

Ressaltamos que essa tirinha, em especial, requer dos alunos o conhecimento de mundo e de outros textos e, de acordo com as afirmações dos alunos O e A, eles não foram capazes de compreender a tira por não terem realizado as inferências necessárias, visto que desconheciam aspectos do léxico, a relação deles com o mundo e, até mesmo com os elementos específicos da história infantil resgatada pela intertextualidade.

Assim sendo, ratificamos a compreensão de que a leitura, pela complexidade que caracteriza o seu ato, não se limita a um só nível do conhecimento, tampouco ao reconhecimento somente do código linguístico. Reafirmamos que cabe à escola desenvolver situações interativas nas quais os alunos sejam capazes de construir suas próprias técnicas e que isso só é possível por meio da compreensão de que a linguagem constitui sentidos, e os caminhos para se chegar a eles é o que precisa ser mostrado aos alunos.

Através das oficinas desenvolvidas e dos fenômenos apreendidos na construção coletiva pelos alunos, acreditamos que esses começaram a construir determinados caminhos, como apregoa Solé (1998, p. 23):

Para ler, precisamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Concordando com a visão da autora, damos continuidade à dinâmica de análise adotada em todo o estudo, para a discussão das contribuições escritas. Para isso, retomamos o *corpus* que foi incluído na categoria dos que afirmaram compreender as tirinhas, visando reconhecer as relações inferenciais por eles realizadas na tentativa de descrever o humor das tiras.

Nesse caminho, na tentativa de reconhecer o gatilho, seja ele linguístico ou não verbal - ou a violação de uma normalidade²⁷ -, os alunos interagem, dialogicamente, com situações de linguagem que os fazem mobilizar conhecimentos dos mais diversos níveis, desencadeando a compreensão de fenômenos de base semântica, pragmática e discursiva.

²⁷ Acolhemos aqui as duas nomenclaturas – gatilho para Raskin (1985) e violação para Veatch (1998) - desde que partimos do fundamento teórico de que ambas as teorias se complementam.

Essa perspectiva nos leva a concordar com Magalhães (2010) e advogar pela inclusão dos textos de humor, sobretudo aqueles que interagem com a dimensão do texto não verbal para o desenvolvimento de um trabalho efetivo e significativo de análise da língua. Essa visão é possível por:

...considerar esses textos um material atraente, descontraído que motiva e aguça a curiosidade, suscita o bom humor, traz diversão, e para que se acredite que se aprende a analisar, analisando e a interpretar, interpretando (...) acredito que tal ensino agilize o conhecimento sobre a estrutural conceitual e formal da linguagem. (MAGALHÃES, 2010, p. 127-128)

Diante do apresentado, reiteramos a riqueza constitutiva das tirinhas de humor numa perspectiva de leitura enquanto interação, como também a importância da inserção do estudo direcionado de fenômenos semânticos e pragmáticos nos textos para a compreensão da linguagem e do próprio ato de ler.

Passaremos a discutir os resultados das atividades finais, tomando por base a categorização dos alunos que afirmaram haver compreendido as tirinhas.

4.3 DOS ALUNOS QUE AFIRMARAM COMPREENDER AS TIRINHAS

Após a apresentação de todos os fenômenos mobilizados para a compreensão das tirinhas que compõem as oficinas desta pesquisa, discutiremos como esses foram retomados nas atividades finais, visando estabelecer as relações necessárias para a retomada das estratégias, outrora vivenciadas nas oficinas.

Assim, além da apresentação da categorização das análises realizadas pelos alunos sobre as tirinhas, também serão retomados os próprios textos explicativos, através dos quais poderemos perceber as inferências realizadas, como também os aspectos de humor e de construção de sentidos percebidos pelos discentes.

É importante deixar claro que, neste capítulo, não nos deteremos a esmiuçar todos os aspectos categorizados, haja vista ser o nosso propósito, agora, retomar apenas os elementos de maior relevância em prol da comparação e discussão dos dados.

Com relação às tirinhas T18, T19, T20 e T21, obtivemos o seguinte resultado:

TABELA 10: Dos alunos que afirmaram compreender o humor na tira – atividades finais

Categorias	T18	T19	T20	T21
1 Omitirem qualquer informação a respeito da explicação do humor	0	0	0	0
2 Apresentam explicações, mas sem sentido ou relação com a tira	8	4	7	6
3 Realizam inferências, reconhecendo os implícitos e explicando a compreensão dos scripts direcionadores do humor	11	21	8	21
4 Demonstram compreender o humor, explicando o fenômeno que o constrói	11	8	14	6
Total	30	33	29	33

Fonte: Pesquisa 2013

Correlacionando os dados atuais com as demais atividades, verifica-se um declínio no número de alunos que apresentaram explicações sem relação de sentido com as tirinhas analisadas. A esse respeito, destacamos as colocações dos alunos abaixo, expressas em relação a T18:

Por usar palavras que são pouco usadas no dia a dia sendo assim a sua mudança. (ALUNO V)

Na tira quis dizer que o personagem não era muito inteligente e nem muito bom nas palavras. (ALUNO X)

Observando as colocações dos alunos V e X, podemos perceber que, embora não tenham conseguido concatenar as previsões realizadas durante a leitura, ambos reconheceram que o humor foi construído por meio do “jogo com as palavras” utilizadas no contexto de produção da tirinha.

Por essa análise, verificamos tratar-se de uma divagação diferente daquelas feitas nas primeiras tirinhas, quando a fuga em relação ao sentido ocorreu de modo geral e cujas respostas não tinham nenhuma relação com a tira ou mesmo com seus elementos constitutivos. Nesse momento, os alunos começam a construir percursos interpretativos que, embora vagos e ainda esparsos, são evidenciados na consciência do aluno, que já identifica pistas no próprio texto.

Ainda com relação à tabela 10, verifica-se uma progressão dos dados em direção às categorias que designam um maior índice de compreensão, fortemente marcado na categoria que agrupa os alunos que demonstram realizar inferências,

mas se limitam a explicar a compreensão da tira, como pode ser observado na afirmação do Aluno K:

Ele fala palavras diferentes porém com significados conhecidos, ela pensa que ele tá falando coisas bonitas, se admira. Ele mostra que comprou um dicionário, estudou para conquistá-la. (ALUNO K)

Com relação à tirinha 19, destacamos:

O tempo em que o peixe estava exposto foi passando e ele foi se estragando. Primeiro ele deixou de ser fresco, segundo ele só serviria de isca para outros animais, e por último, totalmente estragado só serviria de adubo para as plantas. (ALUNO S)

Analisando as respostas apresentadas, é possível depreender que os alunos K e S, embora não tenham definido o gatilho desencadeador do humor, foram capazes de realizar as inferências necessárias à compreensão das tirinhas. Ressaltamos que esses mesmos alunos já foram mencionados na análise das oficinas 2 e 3, ocasiões nas quais apresentaram explicações sem veiculação de sentido com as tirinhas analisadas. Percebemos, nesse ínterim, uma progressão no que diz respeito à compreensão dos elementos envolvidos na construção dos sentidos, nas tirinhas.

Para melhor visualização, retomamos a visão do aluno R, citado na análise do grupo de tirinhas da oficina 2. Naquele primeiro momento, o aluno não foi capaz de construir as relações necessárias para chegar à compreensão da tirinha, fato pelo qual foi agrupado na categoria dos que “apresentaram explicações sem sentido ou sem relação com a tira”. Retomando os conhecimentos construídos naquele momento, o aluno agora demonstra realizar inferências ao analisar a T18:

Quanto ele começa a dizer palavras bonitas e ele fala que comprou um dicionário implica dizer que falar essas coisas não era do seu costume, uma vez que talvez ele nem conhecesse essas palavras. (ALUNO R)

É possível visualizar que, através da resposta do aluno, há uma consciência sobre a importância do conhecimento do léxico, a identificação das informações

implícitas e a realização de proposições na tentativa de explicar os instrumentos de construção do humor na tirinha.

Nesse sentido, na tabela 6 (p.88) é demonstrado que, no estudo da T10, apenas 6 alunos realizaram inferências, mas nenhum deles chegou ao gatilho do humor. Já na tabela 10 (p.108), podemos verificar que, na T18, cujos fenômenos envolvidos na construção são semelhantes, 11 alunos foram capazes de identificar o gatilho humorístico.

Buscaremos, a partir de então, demonstrar essa visão a partir das contribuições dos alunos.

Na quebra de expectativa, pois esperava-se que o namorado tivesse mudado em relação a postura com a Aline, e não porque comprou um dicionário. (ALUNO J – T 18)

A quebra da expectativa. Quando o personagem promete que vai mudar e comessa a dizer palavras bonitas, se espera que seja por que ele esteja mais sentimental quando na verdade ele só avia comprado um dicionário. (ALUNO A – T 18)

Observando as afirmações dos alunos J e A, podemos afirmar que ambos conseguem ir além da compreensão do humor da tira, imergindo no próprio processo de construção, por meio do reconhecimento dos scripts inscritos no texto e na quebra da expectativa que gera o direcionamento do sentido pretendido pelo autor da tirinha.

O aluno J, ao afirmar **“pois esperava-se que o namorado tivesse mudado em relação à postura com a Aline”**, infere que existe algo a ser mudado. A partir dessa constatação, o aluno começou a construir os scripts possíveis à compreensão da tirinha, identificando aquele que direciona o humor, embora não tenha sido capaz de apontar, claramente, o gatilho do humor.

Outro aspecto a ser reiterado consiste no desenvolvimento de estratégias de leitura dos implícitos, como pode ser verificado através do exposto pelo aluno S em relação à tirinha 21, afirmando que

No primeiro quadrinho as galinhas pensaram que era hora da comida pelo barulho. No segundo quadrinho elas se surpreende pelo alarme falso, de que na verdade não era hora da comida e sim o barulho do menino cortando as unhas. (ALUNO S)

Pela afirmação do aluno S é possível observar a relação estabelecida entre a onomatopeia “tic, tic” com o som dos grãos de milho caídos ao chão, conteúdo esse implícito e somente ativado a partir da relação dos aspectos linguísticos e extralinguísticos, através dos quais o aluno identifica o gatilho por verificar, na quebra da expectativa, o humor.

Pelo exposto, ratificamos a percepção acerca da construção de estratégias de leitura desenvolvidas por esses alunos, visto que, nas oficinas 1 e 4, eles não demonstraram compreender o mesmo fenômeno reconhecido nas atividades finais.

Para refletir acerca desses dados, buscamos a afirmação de Kleiman (1999, p. 10), ao reafirmar que

Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais. Isso não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considerá-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, obedecendo entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.

Percebemos que a interação entre autor e leitor ocorre por meio do texto e, por tal, torna-se necessário que a escola construa espaços em que essa interação seja possível e ainda que os alunos interajam com gêneros textuais que os desafiem, que os estimulem a construir estratégias de leitura para cada gênero.

Por meio dessa prática, o aluno disporá de condições propícias para desenvolver habilidades de leitura e perceber que o ato de ler não se limita à decodificação, embora essa seja um de seus passos.

Para essa atividade de desenvolvimento de habilidades, de desafio à construção de um leitor “construtor de sentidos²⁸”, os textos humorísticos são muito importantes por agregarem vários aspectos: são construídos fazendo uso de material linguístico e multissemiótico; na construção de sentido do humor, são mobilizados fenômenos diversos, requerendo o desenvolvimento de inferências e a mobilização de níveis de conhecimentos; constituem um gênero prazeroso para a sala de aula.

A defesa da inserção do gênero de humor na sala de aula decorre do fato de sua construção agregar aspectos linguísticos e multissemióticos na constituição dos

²⁸ Expressão utilizada por Koch e Elias (2012, p. 11)

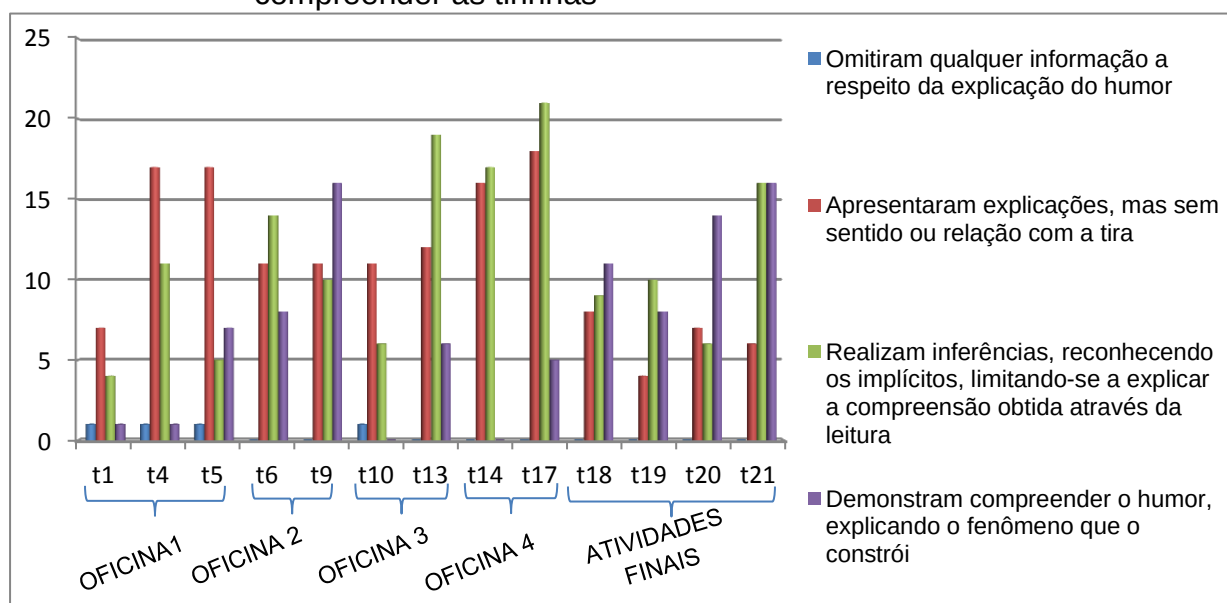
sentidos e, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades de leitura. Isso porque as atividades direcionadas à interação com os fenômenos semânticos, pragmáticos e textuais caracterizam-se, ao nosso ver, como “Atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade” (KLEIMAN, 1999, p. 43).

Ainda com relação ao gráfico em discussão, observando o item 4, que trata dos alunos que demonstram compreender o humor marcando o fenômeno que o desencadeia, é perceptível que, nas tiras 19 e 21, ocorre um declínio na demonstração compreensiva da tira e do fenômeno do humor.

Pelas observações realizadas, desde o início das atividades, percebemos que os alunos encontram-se ainda muito presos à materialidade do texto verbal, às informações marcadas, de modo que, em tirinhas em que ocorre a necessidade de associações de informações, da retomada do implícito, do não verbal, eles ainda se veem em dificuldades na compreensão.

A partir das discussões já propostas, buscamos demonstrar o desempenho dos alunos quanto ao desenvolvimento de estratégias individuais de leitura, por meio da análise, possibilitada pelo gráfico 2, no qual ocorre a relação de todos os dados agrupados por categorias, conforme já apresentado nas análises dos capítulos 3 e 4.

GRÁFICO 2: Visão geral acerca da percepção dos alunos que afirmaram compreender as tirinhas



Fonte: Pesquisa 2013

Observando o gráfico 2, percebemos que, nas tirinhas finais, sobretudo na 20, os discentes recorrem às associações entre o verbal e o não verbal para realizar inferências, conforme visualizado na afirmação do aluno G:

O fato de haver várias situações diferentes onde a vassoura é usada de diversas formas, no entanto no vocabulário é o mesmo. (ALUNO G)

Percebe-se o entendimento do aluno sobre a necessidade do contexto para a construção dos sentidos, haja vista que ele reafirma que o material linguístico havia permanecido, mas o sentido a ele atribuído foi modificado pelos diferentes contextos em que estavam inseridos.

Verifica-se, pois, tratar-se de uma tirinha cuja compreensão requer do leitor um nível de abstração, a mobilização de vários níveis de conhecimento e as estratégias para a construção dos sentidos, as quais possibilitam as relações entre as informações de nível linguístico e extralinguístico.

Também podemos perceber, através do gráfico 2, uma demarcação quanto aos processos de construção de sentidos, cuja compreensão denota maior dificuldade por parte dos alunos. Percebemos, nos dados relativos à oficina 3, alguns aspectos sobre os quais os alunos demonstram maior dificuldade, como o reconhecimento de outros textos, até mesmo de histórias infantis.

Esse fato nos leva a inferir que falta a integração dos alunos, ou até mesmo de suas famílias, com o universo dos livros. Para essa afirmação, pautamo-nos no dado de que as tirinhas retomam histórias infantis muito conhecidas, de forma geral. Reforça essa percepção de que os alunos não interagem com textos o fato de grande parte desconhecer o significado de palavras muito conhecidas no âmbito social, marcando-as como elementos dificultadores para a compreensão.

Percebemos, ainda, que os alunos demonstram maior segurança com a leitura de textos cujos dados encontram-se no nível do explícito, marcado no texto. Por outro lado, percebemos a grande dificuldade com a leitura de textos que requeiram do leitor a retomada de conhecimentos externos ao texto ou indicados por ele, ou seja, os implícitos.

Todos esses elementos apontados como empecilhos para a leitura de textos, na nossa percepção, representam campos férteis para a promoção de práticas educativas em linguagem, muitas vezes negligenciadas pela escola.

Essa visualização apresentada revela a necessidade de que sejam promovidas situações de leitura, na escola, envolvendo esses aspectos, de modo a desenvolver habilidades pertinentes aos diversos gêneros textuais e contextos de comunicação.

A segunda categoria agrupa os alunos que apresentaram explicações, mas sem veiculação com a tira em estudo, e esse número é reduzido, sobretudo, nas tirinhas 6,13, 14, 15 e 19. A tendência apresentada parte do princípio de que, após a apropriação dos fenômenos constitutivos das tirinhas 1 e 5, os alunos imergem em um processo de construção de suas estratégias de leitura.

É observável esse comportamento interpretativo ao analisarmos a afirmação apresentada pelos alunos em tirinhas do início das oficinas e nas atividades finais, momento em que é possível analisar esse crescimento citado.

Destacamos, ainda, que, embora não tenha ocorrido uma grande progressão para identificação do gatilho de humor, chamou a atenção, no gráfico 2, a quantidade de alunos que saíram da categoria da não compreensão para aquela na qual os alunos foram capazes de explicar o humor da tirinha. Esse é um fato que satisfaz a pesquisa, visto que essa não se propõe a promover condições para a formação de humoristas ou críticos de humor, mas de leitores.

Para dar uma melhor visibilidade à nossa percepção acerca do aspecto qualitativo do desenvolvimento de habilidades de leitura, tomaremos um recorte do *corpus* com vistas a exemplificar o crescimento aqui aludido.

Dessa forma, tomaremos a contribuição do aluno K para estabelecer a comparação dos dados. Retomando os dados das oficinas, temos que o aluno: na oficina 1, afirmou não compreender a tira; na oficina 2, apresentou uma explicação, mas sem sentido em relação à tirinha; na oficina 3, apresentou uma explicação, mas sem indicar o gatilho de humor; e, na oficina 4, mostrou compreender o humor e identificou a ironia como gatilho.

Nas atividades finais, retomamos as compreensões por ele apresentadas.

Ele fala palavras diferentes porém com significados conhecidos, ela pensa que ele tá falando coisas bonitas, se admira. Ele mostra que comprou um dicionário, estudo para conquista-la. (ALUNO K – T 18)

A fim de atrair comprador ele muda várias vezes o letreiro e no final acaba não vendendo. (ALUNO K – T 19)

O rato para se livrar das galinhas diz que é a hora do milho, aí quando foram olhar era o homem cortando a unha o que quebrou a expectativa das galinhas, fazendo assim surgir o humor. (ALUNO K – T 20)

A mesma frase mostra ter vários sentidos fazendo surgir o humor:

- 1. A vassoura está acabando com a coluna.**
- 2. A vassoura está indo em direção ao chão em alta velocidade.**
- 3. É o objeto usado para realmente “mata-lo”. (ALUNO K – T 21)**

Analisando o posicionamento do mesmo aluno em relação a diferentes tirinhas, percebemos que, no decorrer das respostas apresentadas, ele demonstra um avanço na capacidade de inferir, de relacionar dados e estabelecer relações entre o dado e o implícito, reconhecer intenções dentro do contexto, assimilar processos de construção de sentidos.

Não podemos afirmar que o aluno tornou-se um leitor exímio, todavia estamos convictos de que ele, a partir das interações proporcionadas, assimilou e agregou ao seu repertório de habilidades algumas antes ainda não experienciadas.

Assim como o recorte apresentado, muitos outros poderiam ser trazidos para demonstrar a eficácia da experiência vivenciada através da pesquisa. No entanto essa prática levaria à exaustão, propósito que não representa nosso objetivo nesse momento.

Dessa forma, de posse de todos os dados aqui apresentados, reafirmamos a importância deste trabalho para o desenvolvimento do ensino de leitura na escola e passamos às considerações finais, momento no qual exporemos nossas conclusões de forma mais direta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em todas as atividades que nortearam este trabalho ficaram evidentes as questões para as quais buscamos respostas, vislumbrando ratificar ou corrigir os pressupostos iniciais. Por meio dos dados analisados e do aprofundamento teórico possibilitado pelo transcurso da pesquisa, reafirmamos haver atingido os objetivos inicialmente propostos. As conclusões a que chegamos refletem os resultados dos estudos realizados durante a pesquisa, como também as contribuições advindas da pesquisa para o ensino de leitura.

Esta dissertação, situada na área da Linguística Aplicada, versou sobre o ensino de leitura com ênfase nos aspectos do estudo da significação e dos gêneros. Como eixo metodológico, buscou desenvolver situações didáticas em sala de aula, fundamentadas na leitura e compreensão do gênero tirinha, no qual destacamos os fenômenos constitutivos do humor e sua compreensão para o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Ao passo em que adotamos a perspectiva do ensino de leitura de base sociointerativa, apostamos na relação entre todos os aspectos elencados para a compreensão dos processos de significação e, na relação desses com a constituição efetiva de habilidades de leitura. Visualizando os aspectos abordados, passamos a apresentar as nossas conclusões com base no trabalho de análise.

A discussão inicial, desenvolvida no primeiro capítulo deste estudo, progrediu discutindo sobre as concepções de leitura até fixar-se na sociointerativa, por acreditarmos que, ao vislumbrar a leitura como interação entre autor-texto-leitor, ocorre o agrupamento dos aspectos positivos das demais concepções, como também o preenchimento das lacunas por elas deixadas.

A partir da concepção estabelecida, retomamos, em Bakhtin, Marcuschi e outros pesquisadores, as bases teóricas para o estudo dos gêneros textuais. Essa retomada se deve ao fato de concordarmos com a visão de que o ensino de leitura deve estar ancorado nos gêneros textuais, dimensionando a inserção dos alunos no universo comunicativo. Desse modo, é possibilitada ao aluno a percepção de que o texto faz parte de sua vida e não é apenas um sustentáculo para o ensino.

Durante esse percurso, deparamo-nos com a necessidade de estabelecer bases conceituais para a caracterização dos aspectos constitutivos do gênero tirinha

e imergir nas teorias do humor em Raskin (1985) e Veatch (1998). Com base neste aspecto, ratificamos a importância de ambas as teorias para o estudo, visto que o gênero tirinha agrega aspectos linguísticos e semióticos. Ao primeiro, recorreremos à teoria do humor verbal e, para dar conta do aspecto semiótico, à teoria do Humor, em Veatch.

Por meio das reflexões e análises realizadas, ficou evidente a contribuição do humor no desenvolvimento de habilidades de leitura, por ser constituído de aspectos linguísticos e semióticos capazes de promover um verdadeiro “solavanco mental” no leitor e, por tal, levá-lo a mobilizar fenômenos de significação de base Semântica, Pragmática e Textual.

Levar o aluno a aprender a realizar essa mobilização representa uma importante ferramenta metodológica para que se constituam leitores competentes, caracterização sustentada para aqueles capazes de decodificar, estabelecer relações entre níveis de conhecimentos e chegar à compreensão.

Pelas constatações deste estudo, reafirmamos a necessidade de o ensino de leitura estar fundamentado na construção dos sentidos, condição possível por meio da compreensão do próprio código linguístico, do desenvolvimento de habilidades inferenciais e da interação com gêneros textuais que possibilitem esse contato do aluno com fenômenos de significação. Parafraseando Kleiman (1998), destacamos que ninguém gosta de fazer aquilo que não compreende e, acrescentamos, ainda, que ninguém gosta de ler aquilo que não signifique algo novo, que não lhe traga descoberta alguma. Enfim, a leitura na escola não deve ser um desafio intransponível, mas um desafio para o qual os alunos tenham habilidades para transpô-lo.

No terceiro capítulo, pudemos analisar cada uma das oficinas desenvolvidas, estabelecendo, comparativamente, a relação de compreensão expressa pelos alunos, visualizada através das respostas escritas por eles, e apresentadas para a tirinha inicial e a final de cada situação didática desenvolvida. Pelo fato de em cada oficina prevalecerem fenômenos semelhantes, ficou evidente o acontecimento da aprendizagem, quando alunos que afirmavam sequer compreender a tirinha inicial, chegaram a atribuir, por escrito, a compreensão à tirinha final.

Em seguida, no quarto capítulo, foi desenvolvida uma análise comparativa mais abrangente, haja vista que agrupa os resultados das atividades finais, caracterizadas por agregar o maior número de fenômenos de significação e, por tal,

requerer do leitor um nível de leitura maior. Através das respostas escritas atribuídas às atividades finais, estabelecemos um parâmetro de análise entre os resultados de todas as oficinas, inicialmente discutidas, com os resultados finais.

Com essa dinâmica, foi possível reconhecer que os alunos construíram, efetivamente, um repertório de estratégias voltadas à compreensão e, o mais interessante, agregando aspectos da linguagem verbal e não verbal.

Ainda com base nas análises do *corpus*, foi possível reconhecer uma variação de níveis de compreensão de um fenômeno a outro. Essa variação é ocasionada por situações diferentes: ora pelo desconhecimento dos sentidos aliados ao léxico, ora pelo conhecimento de mundo insuficiente para determinadas temáticas, ora pela incapacidade cognitiva de realizar inferências.

Percebemos, ainda, que tais deficiências podem ser sanadas por meio de ações metodológicas que levem o aluno a interagir, dialogicamente, com a leitura de gêneros ricos nesses fenômenos. Ratificamos que o nosso propósito não se pautou em apresentar conceitos aos alunos, mas em levar os discentes a compreenderem como funcionam esses fenômenos de significação no uso, no gênero e, de posse dessa vivência, construir habilidades necessárias à promoção de uma efetiva capacidade leitora.

Enfatizamos, ainda, a importância do gênero tirinha de humor para o desenvolvimento deste estudo, por termos a certeza de que esses textos contribuíram para o nosso propósito, por agregarem grande quantidade de fenômenos semânticos, pragmáticos, textuais, além daqueles específicos do universo do humor.

Pelas reflexões apresentadas, defendemos a possibilidade do desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura por meio de um ensino, cujas bases são alicerçadas na interação com os gêneros e com os fenômenos de significação, numa percepção de prática dialógica. As tirinhas de humor representam um importante gênero para este objetivo pela sua riqueza linguística e semiótica. No entanto, os propósitos aqui elencados, na construção de habilidades, vão além do gênero tirinha, expandindo-se a todo o universo da leitura.

Desenvolver habilidades de leitura representa importante passo para o desenvolvimento da aprendizagem, nas mais diversas áreas do conhecimento, como também, consiste em fator preponderante para a cidadania, por ser a leitura o instrumento de acesso ao mundo letrado.

Remontando à formação docente, acreditamos que a pesquisa representa relevante ferramenta para a melhoria das ações pedagógicas voltadas às reais necessidades dos alunos. Essa visão nos leva a defender a importância de serem desenvolvidas pesquisas em linguística, diretamente relacionadas com o contexto da sala de aula, situação pela qual o pesquisador será capaz de compreender, empiricamente, os mecanismos de funcionamento da língua e, por tal, interagir efetivamente para a promoção do ensino.

Acreditamos, por fim, que as reflexões aqui apresentadas contribuem para estudos futuros voltados ao desenvolvimento de práticas de leitura em sala de aula. Ao nosso ver, a leitura deve ser ensinada, oportunizada e, a partir do momento em que os alunos aprendem, e desenvolvem habilidades necessárias é que serão capazes de desenvolver leituras em diversos contextos e, efetivamente, aprender todos os conhecimentos perpassados pela linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **O riso e o risível na história do pensamento**. Rio de Janeiro, Zahar: FGV, 1999.

ANTUNES, Irandé. **Território das Palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal)

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação da comicidade. Tradução de: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 37-46.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 15/02/2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. - Brasília: 2006.144p

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras**: dizer e argumentar. São Paulo: Contexto, 2011.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica**: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto, 2012.

CAPISTRANO JR., Rivaldo. Ler e compreender tirinhas. IN: ELIAS, Vanda Maria (Org.) **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**.11.ed.São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16)

CIRNE, Moacyr. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CORACINI, M. J. R .F. Leitura: decodificação, processo discursivo? In: CORACINI, M.J. R. F (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2002a.

COSCARELLI, C. V. **Reflexões sobre as inferências**. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002b.

DIAS, Ana Rosa. Leitura crítica do humor no jornal. IN: ELIAS, Vanda Maria. (Org.) **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2011. p. 205-210.

FERRAREZI JR., Celso. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. **A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2013.

FRANCELINO, Pedro Farias. Ensinar e aprender com a tirinha: discursos (des) (re)velados, práticas (re)visitadas. IN: PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.) **A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EAD**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2012. p. 125-162.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade. Ensinando com textos de humor: sugestões de leitura do gênero charge. IN: PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.) **A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EAD**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2012. p. 95-124.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990.

FREUD, Sigmund. 1959. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Trad. C. Magalhães de Freitas e Isaac Izecksohn. Rio de Janeiro: DELTA, 10v. Parte 1: O Chiste e Sua Relação com o Inconsciente: 3-242.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Como facilitar a leitura**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa)

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem)

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica** - brincando com a gramática. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Introdução ao estudo do léxico** – brincando com as palavras. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Semântica e Pragmática:** duas formas de descrever e explicar os fenômenos da significação. Revista de Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, v.9, n.1, p. 109-162. Jan/Jun, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura:** ensino e pesquisa. 4.ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 6. ed. Campinas - SP. Pontes, 1999.

_____. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 6. ed. Campinas-SP: Pontes, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Introdução à Linguística Textual.** 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção linguagem)

_____. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Argumentação e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

MAGALHÃES, Helena Maria Gramiscelli. **Aprendendo com humor.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. (Coleção Ideias sobre Linguagem)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão textual como trabalho criativo.** Acervo digital UNESP, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40358>. Acesso em: março de 2013.

_____. **Produção textual, análise de textos e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997. (Coleção Primeiros Passos)

MENDONÇA, M. R. S. **Ciência em quadrinhos:** imagem e texto em cartilhas educativas. Recife/PE: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2010.

_____. **Ciência em quadrinhos:** recurso didático em cartilhas educativas. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: O Autor, 2008.

_____. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pp. 194-207.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL / MEC/SEB/DPEM. **Orientações curriculares de ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p.14-56.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. **Significação:** uma introdução a questões de semântica e pragmática e contexto. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2006. (Série Didática: Semântica)

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Manual de Semântica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1996.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição leitora: procedimentos e desempenhos em ambiente virtual e não virtual. **Letras de Hoje**, Porto Alegre. EDIPUCRS, v.44, n.3, p. 22-27, jul/set. 2009.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Os humores da língua:** análises linguísticas de piadas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RASKIN, Victor. **Semantic mechanisms of humour**. Dordrecht: D. Reidel, 1985.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos:** escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSAS, Marta. **Por uma teoria da tradução do humor** (The case for a theory of the translation of humor) [on line]. 2003. Disponível em <<http://www.erudit.org/revue/meta/1989/v34/n1>>, ISSN: 0026-0452.

SARMENTO, Leila Lauar; TUFANO, Douglas. **Português:** literatura, gramática, produção de texto. V.3. São Paulo: Moderna, 2010.

SARMENTO, Leila Lauar. **Oficina de Redação**. vol.6. São Paulo: Moderna, 2007.

SILVA, Nilson Roberto Barros da. **Um estudo sobre a recepção do humor traduzido**. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Linguística. Universidade Estadual do Ceará, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Teoria linguística e ensino: da necessidade de trabalhar com a significação no ensino de língua materna. IN: BASTOS, Neusa Barbosa (org.) **Língua Portuguesa em calidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004, pp. 207-218.

_____. **Uma introdução ao estudo do humor pela linguística**. DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990. ISSN/ISBN: 01024450.

_____. **Recursos linguísticos e discursivos do humor**: humor e classe social na televisão brasileira. In: XXXVI Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 1989, São Paulo. Estudos Linguísticos - XVIII anais de seminários do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Lorena: Prefeitura Municipal de Lorena / GEL-SP, 1989. v. XVIII. p. 670-677.

VEATCH, Thomas C. (1998). **A Theory of Humor**. Humor: International Journal of Humor Research, Berlin: Mouton DeGruyter, vol. 11. n.2. pp. 161-216. Disponível em: <http://www.tomveatch.com/else/humor/paper/>. Acesso em: dezembro de 2012.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 5.ed. Mercado Aberto: Porto Alegre, 1985.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **“PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LEITURA E DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO HUMOR”** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora SAYONARA ABRANTES DE OLIVEIRA UCHOA aluna do Curso de Mestrado em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – PROLING da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz.

O objetivo do estudo é reconhecer as contribuições dos estudos da significação em textos de humor para o desenvolvimento de habilidades de leitura.

A finalidade deste trabalho é contribuir para desenvolver práticas educacionais em linguagem voltadas ao desenvolvimento das capacidades de leitura e, por tal, instrumentalizar os alunos em situações nas quais compreensão e interpretação sejam subsídios para aprendizagens significativas.

Solicitamos a sua colaboração para a participação em atividades didáticas desenvolvidas no âmbito da sala de aula, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística e educação e publicar em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua aprendizagem e, tampouco, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a)

SAYONARA ABRANTES DE OLIVEIRA UCHOA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA –
CAMPUS SOUSA
Telefone: (83) 96490220

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária / *Campus I*
Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Fone: (83) 3216-7791

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE B – Planejamento de oficinas de intervenção

APÊNDICE B1

OFICINA 01 - APRENDENDO A DESCOBRIR OS SENTIDOS IMPLÍCITOS

1 Objetivo geral

- Promover situações de interação textual que proporcionem o desenvolvimento cognitivo das habilidades de leitura, por meio de estratégias inferenciais.

2 Objetivos específicos

- Reconhecer a relação entre o verbal e o não verbal na construção dos sentidos no gênero tirinha.
- Reconhecer os sentidos, em um texto, como uma construção que ocorre pelas relações entre conteúdos dados e/ou implícitos.
- Construir bases conceituais para os fenômenos da ironia e a ambiguidade.
- Identificar, no texto verbal, marcas que direcionam a compreensão.

3 Metodologia

A aula será iniciada com o convite realizado pela professora para que os alunos procedessem à leitura coletiva da tirinha abaixo:



Disponível em: SARMENTO, Leia Lauer; TUFANO, Douglas. **Português**: literatura, gramática, produção de texto. V.3. São Paulo: Moderna, 2010. p. 229.

Proceder com as seguintes ações:

- Observar a reação dos alunos, buscando reconhecer aqueles que conferiram humor à tira.
- Indagar os alunos quando a:
 1. Existe humor na tirinha?
 2. Na visão de vocês, o que gera o humor na tirinha?
 3. Por que uns alunos riram imediatamente após a leitura, enquanto outros só o fizeram um tempo depois?
 4. Só existe uma interpretação possível para a tirinha? Como vocês a compreendem?
- Após a discussão direcionada pelos questionamentos, oferecer aos alunos a questão abaixo, acerca da tirinha.



Disponível em: CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza; CLETO, Ciley. **Interpretação de textos:** construindo competências e habilidades de leitura. São Paulo: Atual, 2009. p.68.

1. Você entendeu a tirinha?
2. Se entendeu, explique o que promove o humor na tira.

- Após recolher a atividade, retomar os questionamentos, só que agora apresentando duas outras tirinhas através de retroprojeção.

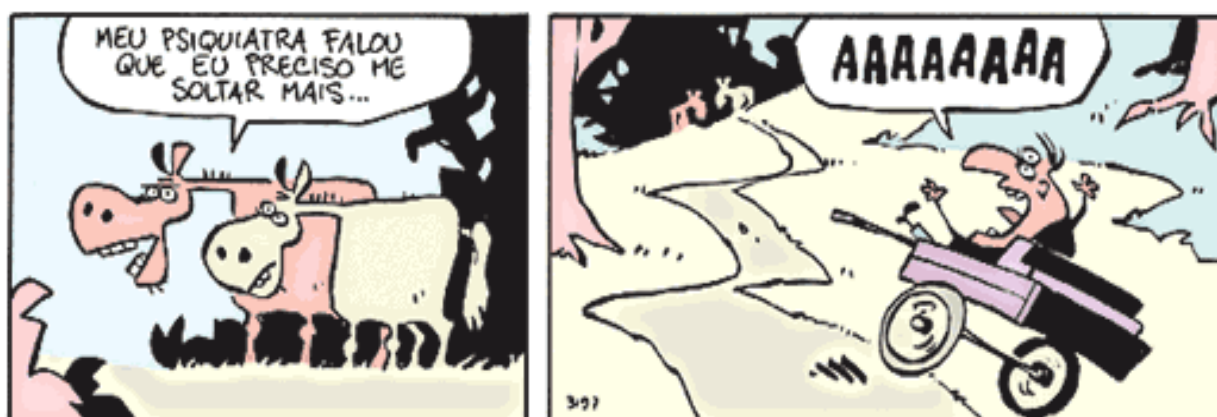


Disponível em: <http://www.nanoverso.com/2010/01/cocada-boa.html>
Acesso em: 14/05/2012



Disponível em: <http://www.nanovero.com/search?updated-min=2010-01-01T00:00:00-02:00&updated-max=2011-01-01T00:00:00-02:00&max-results=50>
Acesso em: 12/05/2012

- A partir das novas tirinhas, discutir aspectos constitutivos da tirinha, dos aspectos geradores do humor, enfim, de todos os elementos elencados nos objetivos geral e específicos.
- Repetir a atividade inicial, pedindo que os alunos procedam à análise de duas novas tirinhas.



Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niquel/seletas.shtml>
Acesso em: 10/05/2012



Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niquel/bau.shtml>
Acesso em: 10/05/2012

- Recolher as análises e, em seguida, retomar as tiras analisadas individualmente pelos alunos, exibindo-as e procedendo à discussão orientada acerca dos aspectos verbais e o não verbais, dos implícitos, da presença de ironia e ambiguidade e das marcas textuais direcionadoras dos scripts.
- Direcionar os alunos à discussão acerca do gatilho de humor.
- Sistematizar, coletivamente, as descobertas realizadas.

APÊNDICE B2

OFICINA 2 - RECONHECENDO A INDETERMINAÇÃO DOS SENTIDOS NA CONSTRUÇÃO DO HUMOR

1 Objetivo geral

- Promover situações de interação textual que proporcionem o desenvolvimento cognitivo das habilidades de leitura, por meio de estratégias inferenciais.

2 Objetivos específicos

- Reconhecer os fenômenos constitutivos da indeterminação dos sentidos.
- Analisar a importância desses fenômenos para a construção do humor.
- Refletir acerca dos sentidos produzidos pelo fenômeno da ambiguidade.

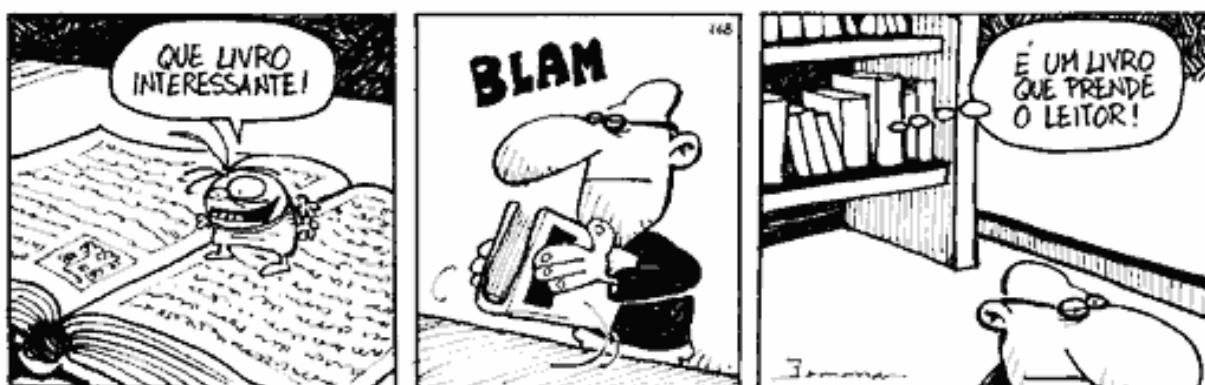
3 Metodologia

- A segunda aula será iniciada já com o convite aos alunos para que os mesmos procedam à leitura e análise escrita de uma tirinha de humor.



Disponível em: <http://www.nanoverso.com/search?updated-min=2010-01-01T00:00:00-02:00&updated-max=2011-01-01T00:00:00-02:00&max-results=50>
 Acesso em: 15/05/2012

- Após recolher a atividade, retomar os questionamentos, só que agora apresentando duas outras tirinhas através de retroprojeção.



Disponível em: [http://centraldastiras.blogspot.com.br/search/label/N%C3%ADquel%20N%C3%Í](http://centraldastiras.blogspot.com.br/search/label/N%C3%ADquel%20N%C3%AD)
 Acesso em: 12/05/2012



Disponível em: <http://webtudo.net/entretenimento/diversas-tirinhas-engracadas-para-voce-se-divertir-parte-vi/>
 Acesso em: 10/05/2012

- A partir das novas tirinhas apresentadas, discutir aspectos constitutivos da tirinha, dos aspectos geradores do humor, enfim, de todos os elementos elencados nos objetivos geral e específicos.
- Repetir a atividade inicial, pedindo que os alunos procedam à análise de uma nova tirinha.

) HAGAR

Dik Browne; Chris Bowne



Disponível em: Disponível em: SARMENTO, Leila Lauar. **Oficina de redação**. Vol. 6. São Paulo: Moderna, 2007. p. 96.

- Recolher as análises e, em seguida, retomar as tiras analisadas individualmente pelos alunos, exibindo-as e procedendo à discussão orientada acerca dos aspectos verbais e o não verbais, dos implícitos, da presença de ironia e ambiguidade e das marcas textuais direcionadoras dos scripts e da indeterminação dos sentidos.
- Direcionar os alunos à discussão acerca do gatilho de humor.
- Sistematizar, coletivamente, as descobertas realizadas.

APÊNDICE B3

OFICINA 3 - VIVENCIANDO RELAÇÕES INTERTEXTUAIS, MUDANÇAS DE SENTIDOS E CONSTRUÇÃO DE SCRIPTS EM TIRINHAS DE HUMOR

1 Objetivo geral

- Promover situações de interação textual que proporcionem o desenvolvimento cognitivo das habilidades de leitura, por meio de estratégias inferenciais.

2 Objetivos específicos

- Vivenciar os conceitos construídos nas primeiras oficinas.
- Compreender o fenômeno da intertextualidade na construção do humor nas tirinhas.
- Identificar a importância do conhecimento do léxico para a compreensão dos textos.

3 Metodologia

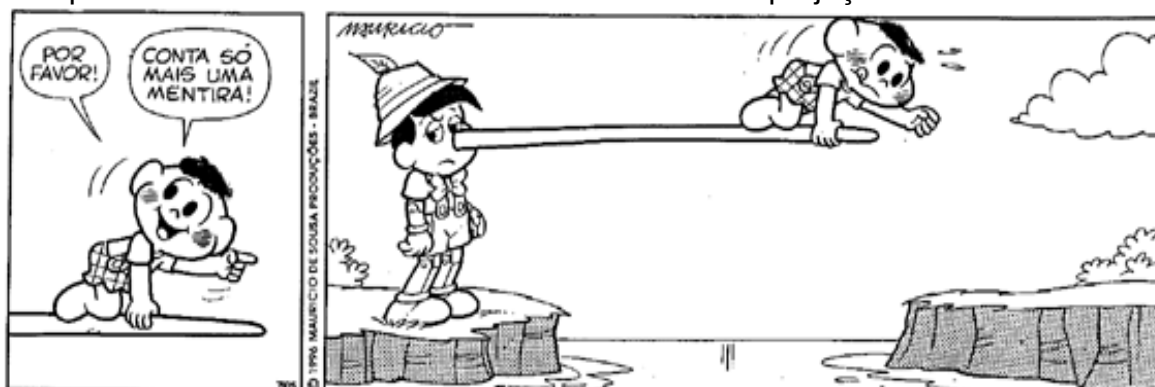
- A terceira aula será iniciada já com o convite aos alunos para que os mesmos procedam à leitura e análise escrita de uma tirinha de humor.



(Folha de S. Paulo, 5/4/2004.)

Disponível em: CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. **Gramática Reflexiva**. São Paulo: Atual, 2009.p.46.

- Após recolher a atividade, retomar os questionamentos, só que agora apresentando duas outras tirinhas através de retroprojeção.



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

Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas.htm>

Acesso em: 14/05/2012.

7105



Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niquel/index.shtml>

Acesso em: 15/06/2012

- A partir das novas tirinhas, discutir aspectos constitutivos da tirinha, dos aspectos geradores do humor, enfim, de todos os elementos elencados nos objetivos geral e específicos.
- Repetir a atividade inicial, pedindo que os alunos procedam a análise de uma nova tirinha.



Disponível em: CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. **Gramática Reflexiva**. São Paulo: Atual, 2009.p.46. p. 40.

(Jean Galvão)

- Recolher as análises e, em seguida, retomar as tiras analisadas individualmente pelos alunos, exibindo-as e procedendo à discussão orientada acerca dos aspectos já discutidos nas outras oficinas e guiando novas descobertas voltadas a: intertextualidade, normalidade x violação, quebra da expectativa, importância do conhecimento do léxico, inferências no nível verbal e não –verbal.
- Direcionar os alunos à discussão acerca do gatilho de humor.
- Sistematizar, coletivamente, as descobertas realizadas.

APÊNDICE B4

OFICINA 4 - INTEGRANDO CONHECIMENTOS NA COMPREENSÃO DO HUMOR

1 Objetivo geral

- Promover situações de interação textual que proporcionem o desenvolvimento cognitivo das habilidades de leitura, por meio de estratégias inferenciais.

2 Objetivos específicos

- Vivenciar os conceitos construídos nas primeiras oficinas.
- Levar o aluno a compreender a relação entre os conhecimentos de mundo e a construção dos sentidos nos textos.

3 Metodologia

- A quarta aula será iniciada já com o convite aos alunos para que os mesmos procedam à leitura e análise escrita de uma tirinha de humor.



Disponível em: CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza; CLETO, Ciley. **Interpretação de textos:** construindo competências e habilidades de leitura. São Paulo: Atual, 2009. p.68.

- Após recolher a atividade, retomar os questionamentos, só que agora apresentando duas outras tirinhas através de retroprojeção.



Disponível em: <http://www.nanovero.com/search?updated-min=2010-01-01T00:00:00-02:00&updated-max=2011-01-01T00:00:00-02:00&max-results=50>



Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niquel/bau.shtml>
Acesso em: 17/05/2012

- A partir das novas tirinhas, discutir aspectos constitutivos da tirinha, dos aspectos geradores do humor, enfim, de todos os elementos elencados nos objetivos geral e específicos.
- Repetir a atividade inicial, pedindo que os alunos procedam à análise de uma nova tirinha.



Disponível em: BARBOSA, Gilmar. **Cartuns & Humor** – Ossos do ofício. São Paulo: Escala, 2002. p. 66.

- Recolher as análises e, em seguida, retomar as tiras analisadas individualmente pelos alunos, exibindo-as e procedendo à discussão orientada acerca dos aspectos já discutidos e sistematizados nas outras oficinas, além de guiar novas descobertas voltadas a: relação dos diversos níveis do conhecimento com a compreensão através da leitura.
- Direcionar os alunos à discussão acerca do gatilho de humor.
- Sistematizar, coletivamente, as descobertas realizadas.

ANEXOS

ANEXO A

Certidão do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 1ª Reunião realizada no dia 28/01/2013, o projeto de pesquisa intitulado: “PROCESSOS DA SIGNIFICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LEITURA E DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO HUMOR” da Pesquisadora Sayonara Abrantes de Oliveira. Prot. nº 00486/12, CAAE: 10979612.5.0000.5188.

Igualmente, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.

Dr^a Eliane Marques D. Sousa
Coordenadora CEP/CCS/UFPB
Mat. SIAPE: 0332618

ANEXO B: Corpus da pesquisa inserido na análise

ALUNO A – OFICINA 1

MEU BEM, VOCÊ PODE REMOVER O EXCESSO DE ALIMENTOS DA NOSSA RESIDÊNCIA?

CLARO, MEU BEM.

ELA SEMPRE FALA ASSIM QUANDO TEMOS VISITAS...

Chris Browne. World rights reserved.

(Dik Browne. Hagar. Em: Folha de S. Paulo, 21/3/2005.)

O texto que você acabou de ler é uma tira humorística. De posse dessa informação, responda:

a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que causa o humor na tirinha?

Que ela sempre manda ele ir para a cozinha, quando tem visitas, ela não gosta dele e não quer ter visitas.

ALUNO B – OFICINA 1

MEU PSQUIATRA FALOU QUE EU PRECISO ME SOLTAR MAIS...

AAAAAAA

a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que causa o humor na tirinha?

Alguns pessoas só deixam para tomar uma atitude quando é lhe dada uma "ordem".

ALUNO C – OFICINA 1



a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que causa o humor na tirinha?

Por que ele deixou pra depois e a criança morreu

ALUNO D – OFICINA 1



a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que causa o humor na tirinha?

Ter medo da carruagem

ALUNO E – OFICINA 1



(Dik Browne. Hagar. Em: Folha de S. Paulo, 21/3/2005.)

O texto que você acabou de ler é uma tira humorística. De posse dessa informação, responda:

a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que causa o humor na tirinha?

~~Porque quando ela está falando diferente no~~
~~caso dele não de outra maneira. Porque~~
~~quando ela está recebendo visita trata os~~
~~comensais de forma diferente.~~
 Por que quando ela está recebendo visita trata os
 comensais de forma diferente.

ALUNO F – OFICINA 1



(Dik Browne. Hagar. Em: Folha de S. Paulo, 21/3/2005.)

O texto que você acabou de ler é uma tira humorística. De posse dessa informação, responda:

a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que causa o humor na tirinha?

O fato de que a mulher se refere aos res-
 tos da comida ~~de~~ como excesso de alimento
 para ~~apresentar~~ dar uma boa impressão
 para a visita.

ALUNO G – OFICINA 1



a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que causa o humor na tirinha?

O que causa humor na tirinha é que a senhora deixou acumular o ^{entregas} quando ela vai deixar o bebê e já estava grande.

ALUNO H – OFICINA 1



(Dick Browne, Hagar, Em: Folha de S. Paulo, 21/3/2005.)

O texto que você acabou de ler é uma tira humorística. De posse dessa informação, responda:

a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que causa o humor na tirinha?

Como a mulher muda a forma de falar só porque tem visitas em casa, a educação.

ALUNO I – OFICINA 1



a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que causa o humor na tirinha?

O ~~pa~~ o fumento estava levando a carruagem e o seu dono pediu pra ele se soltar mais e ele soltar a carruagem.

ALUNO J – OFICINA 1



a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que causa o humor na tirinha?

O que causa o humor, é o animal que se volta pensando que está fazendo a coisa o psiquiatra mandou, pois, a palavra soltar tem duplo sentido.

ALUNO I – OFICINA 2



- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

No primeiro quadrinho da pergunta sobre pessoas que se formam, estudantes, aí no segundo o homem explica de uma forma diferente em vez de dizer não tem emprego no lugar aí vai em busca dum emprego fora, em vez dele falar dessa forma ele apresenta o nome campo, aí ele pergunta sobre os vacas.

ALUNO K – OFICINA 2



Fonte: Hagar. Folha de S. Paulo, Ilustrada E 9, 17/8/2006.

O texto que você acabou de ler é uma tira humorística. De posse dessa informação, responda:

- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

Quando Hagar diz que a coisa mais importante na vida é a reflexão o outro vai olhar seu reflexo no espelho de todas as posições porque "é" a coisa mais importante na vida.

ALUNO L – OFICINA 2



a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

Por que campo o homem quis dizer se se referindo a oportunidades de trabalho, já ela entendeu que ele se referiu a campos de pastagem.

ALUNO M – OFICINA 2



a) Você entendeu a tirinha? ☐ SIM ☐ NÃO

b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

Mafalda quis comparar "campo" em relacionado a emprego, com "campo" relacionado a pastagem de vacas.

ALUNO P – OFICINA 2



a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

A ambiguidade que há na palavra campo que em vez de fazerda entender campo de trabalho por campo de pasto de vacas.

ALUNO Q – OFICINA 2



a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

Ele confundiu a palavra campo, porque nessa tirinha a palavra campo tem duplo sentido.

ALUNO O – OFICINA 2



O texto que você acabou de ler é uma tira humorística. De posse dessa informação, responda:

- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

Por que o personagem entendeu a reflexão como sendo a sua reflexão no espelho e não reflexão a forma de pensar sobre determinado assunto.

ALUNO J – OFICINA 2



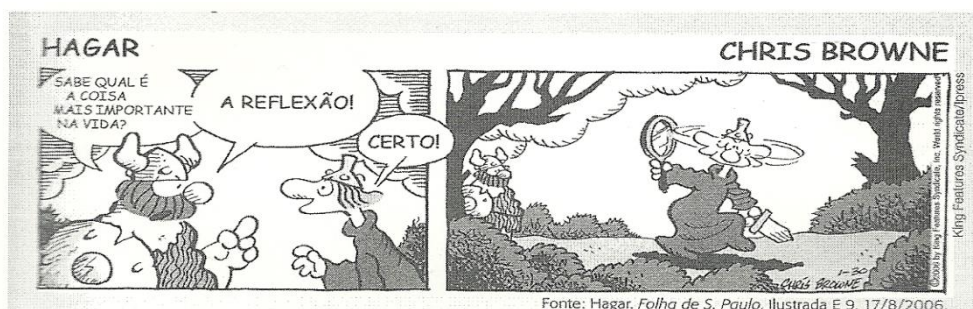
O texto que você acabou de ler é uma tira humorística. De posse dessa informação, responda:

- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

O duplo sentido da palavra reflexão. Para o amigo de Hagar, a coisa mais importante era a reflexão do espelho.

O amigo de Hagar entendeu de outra maneira como se a mais importante era a reflexão do espelho, e não a reflexão de refletir, pensar.

ALUNO K – OFICINA 2



O texto que você acabou de ler é uma tira humorística. De posse dessa informação, responda:

- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

Quando Hagar diz que a coisa mais importante na vida é a reflexão o outro vai olhar seu reflexo no espelho de todas as posições porque "é" a coisa mais importante na vida.

ALUNO G – OFICINA 2



O texto que você acabou de ler é uma tira humorística. De posse dessa informação, responda:

- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

O que gera o humor é a não compreensão da palavra reflexão, pois quando Hagar respondeu que o mais importante da vida era a reflexão no sentido refletir o amigo de Hagar entendeu no sentido de reflexo.

ALUNO N – OFICINA 2



Fonte: Hagar, Folha de S. Paulo, ilustrada E 9, 17/8/2006.

O texto que você acabou de ler é uma tira humorística. De posse dessa informação, responda:

- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

O amigo de Hagar entende o significado de REFLEXÃO de forma diferente, pois Hagar quer dizer que deve REFLETIR DA VIDA E O AMIGO DELE ENTENDEU DE FORMA MUITO DIFERENTE, QUERENDO REFLETIR-SE NO ESPELHO DURANTE A SUA VIDA.

ALUNO R – OFICINA 3



(Folha de S. Paulo, 5/4/2004.)

- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

A quebra da expectativa quando Aline pergunta pelo freezer, e como ele é um "matador" ele precisa do freezer para colocar as suas "presas".

ALUNO S – OFICINA 3



(Folha de S. Paulo, 5/4/2004.)

a) Você entendeu a tirinha? ☐ SIM ☒ NÃO

b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

Não entendi porque não sei o que é serial killer.

ALUNO T – OFICINA 3



(Folha de S. Paulo, 5/4/2004.)

a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

Torna-se engraçada por parecer uma história infantil e a partir do 3º quadrinho se surpreende

ALUNO K – OFICINA 3



- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

Trazendo a fábula de pinóquio ele sempre quis ser humano, então ele procurou errar ~~em~~ nas disciplinas para ~~fazer~~ se enquadrar no ditado popular que diz "errar é humano" tentando ser humano e realizar seu sonho.

ALUNO F – OFICINA 3



- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

O fato que gera o humor é a quebra de expectativa e ~~por~~ contradição da história, pois ele tirou notas baixas e mesmo assim passou.

ALUNO N – OFICINA 3



a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

A TIRINHA SE TORNA ENGRAÇADA QUANDO PINÓQUIO RECEBE O SEU DIPLOMA, POIS ANTES DISSO ELE É DE MADEIRA. ~~IS~~ TAMBÉM QUANDO ELE ERRA TODAS AS QUESTÕES DAS PROVAS, ELE ~~SE~~ TORNA HUMANO. ~~POIS~~ ~~ERRANDO ELE SE TORNA (JÁ) HUMANO~~ POIS O AUTOR DA TIRINHA ENVOLVE O ERRO QUE É SIMPLEMENTE HUMANO PARA TORNAR O PINÓQUIO HUMANO.

ALUNO U – OFICINA 4



a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

O QUE TORNOU A TIRINHA ENGRAÇADA FAI A QUEBRA DE EXPECTATIVA, POIS, A MULHER PENSAVA QUE VAI RECEBER ALGUM PRODUTO, MAS AO FINAL O MARIDO DELA FOI DEVOLVIDO, POIS, O MESMO NÃO RESPIRA PARA TRABALHAR.

ALUNO U – OFICINA 4



O texto que você acabou de ler é uma tira humorística. De posse dessa informação, responda:

- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

O que tornou a tirinha engraçada foi o fato como o herói - tino é visto na cidade suadeira e o fato da mesma depender da força de trabalho para se desenvolver.

ALUNO J – OFICINA 4



O texto que você acabou de ler é uma tira humorística. De posse dessa informação, responda:

- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

Convieste na palavra sustança, pois, era isso que mantia a cidade em pé, sem o trabalho sem a força a cidade não se mantinha, e foi isso o que aconteceu, o homem retirou seu trabalho e com isso ela não poderia continuar existindo.

ALUNO K – OFICINA 4



O texto que você acabou de ler é uma tira humorística. De posse dessa informação, responda:

a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

Os nodestinos usados no trabalho braçal constroem a cidade, e depois são expulsos e menosprezados. É uma classe não valorizada pelos "grandes" mas quando ele cai embara e leva o que é dele da cidade "mucha" isso mostra que a base é a força da cidade para se manter sem de onde as pessoas muitas as vezes nem observam.

ALUNO O – ATIVIDADES FINAIS



(Folha de S. Paulo, 5/4/2004.)

a) Você entendeu a tirinha? ☐ SIM ☒ NÃO

b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

Não entendi porque não sei o que é serial killer.

ALUNO A – ATIVIDADES FINAIS



(Folha de S. Paulo, 5/4/2004.)

a) Você entendeu a tirinha? ☐ SIM ☒ NÃO

b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

não entendi porque eu não sei o que é serial killer e porque o último quadrinho se referi-se ao um freezer o que tem a ver, com o primeiro quadrinho e o segundo que se referi-se ao uma ~~coisa~~ de história infantil.

ALUNO V – ATIVIDADES FINAIS



Aline, de Adão Iturrusgarai. Folha de S. Paulo, 29 mar. 2002. p. E7.

a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

Por usar palavras que são pouco usadas no dia-a-dia sendo assim a sua mudança.

ALUNO X – ATIVIDADES FINAIS



Aline, de Adão Iturrusgarai. Folha de S.Paulo, 29 mar. 2002. p. E7.

- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

Na tira quis dizer que o personagem não era muito inteligente, nem muito bom nas palavras.

ALUNO K – ATIVIDADES FINAIS

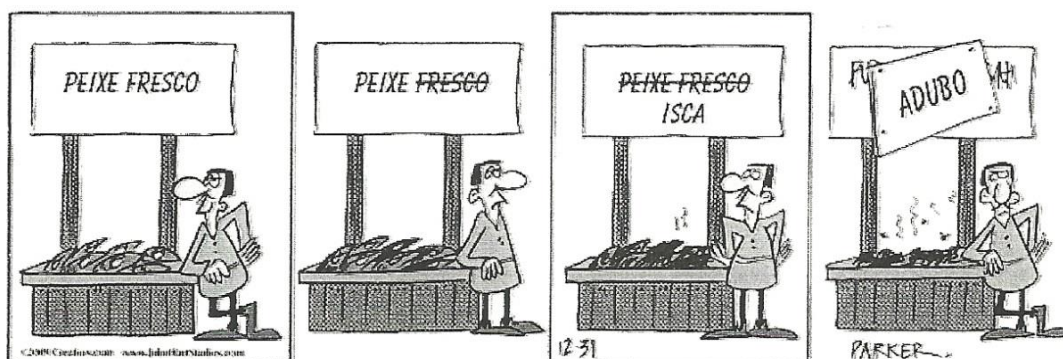


Aline, de Adão Iturrusgarai. Folha de S.Paulo, 29 mar. 2002. p. E7.

- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

Ele fala palavras diferentes porém com significados conhecidos, ela pensa que ele tá falando coisas bonitas, se admira. Ele mostra que comprou um dicionário, estudou para conquistá-la.

ALUNO S – ATIVIDADES FINAIS



a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

O tempo em que o peixe estava exposto foi passando e ele foi se estragando. Primeiro ele deixou de ser fresco, segundo ele só serviria de isca para outros animais, e por último, totalmente estragado só serviria de adubo para as plantas.

ALUNO R – ATIVIDADES FINAIS



Aline, de Adão Murrugarai. Folha de S.Paulo, 29 mar. 2002, p. E7.

a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

Quando ele começa a dizer palavras bonitas e ele fala que comprou um dicionário, que implica dizer que saber essas coisas não eram do seu costume, uma vez que ele talvez nem conhecesse essas palavras.

ALUNO J – ATIVIDADES FINAIS



Aline, de Adão Iturrusgarai. Folha de S.Paulo, 29 mar. 2002, p. E7.

a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

na quebra de expectativa, pois a namorada tinha mudado em relação a postura com a Aline, e não porque comprou um dicionário.

ALUNO A – ATIVIDADES FINAIS



Aline, de Adão Iturrusgarai. Folha de S.Paulo, 29 mar. 2002, p. E7.

a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO

b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

A quebra de expectativa. Quando o personagem promete que vai mudar e começa a dizer palavras bonitas, se espera que seja por que ele esteja mais sentimental quando na verdade ele só acaba comprado um dicionário.

ALUNO S – ATIVIDADES FINAIS



<http://www2.uol.com.br/niquel/seletas.shtml>

O texto que você acabou de ler é uma tira humorística. De posse dessa informação, responda:

- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

No primeiro quadrinho as galinhas pensaram que era hora da comida pelo barulho. No segundo quadrinho elas se surpreendem pelo alarme falso, de que na verdade não era hora da comida e sim o barulho do menino batendo as unhas.

ALUNO G – ATIVIDADES FINAIS



O texto que você acabou de ler é uma tira humorística. De posse dessa informação, responda:

- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

O fato de haver várias situações diferentes onde a vassoura é usada de diversas formas no entanto o vocabulário é o mesmo.

ALUNO K – T18 - ATIVIDADES FINAIS

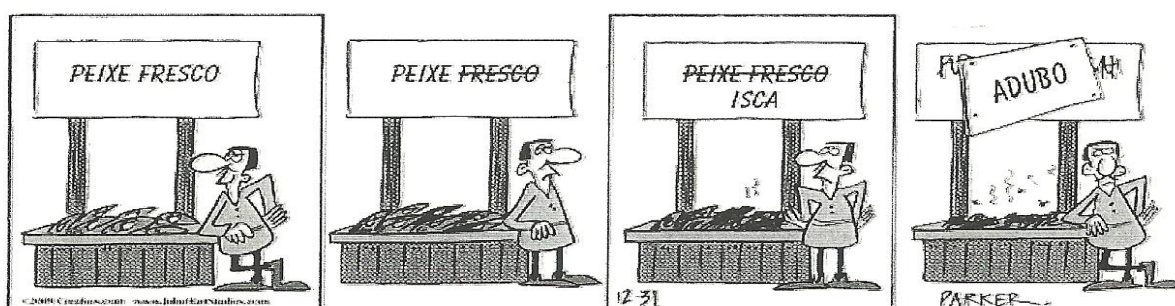


Aline, de Adão Hurrusgarai. Folha de S.Paulo, 29 mar. 2002, p. E7.

- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

Ele fala palavras diferentes porém com significados conhecidos, ela pensa que ele tá falando coisas bonitas, se admira. Ele mostra que comprou um dicionário, estudou para conquistá-la.

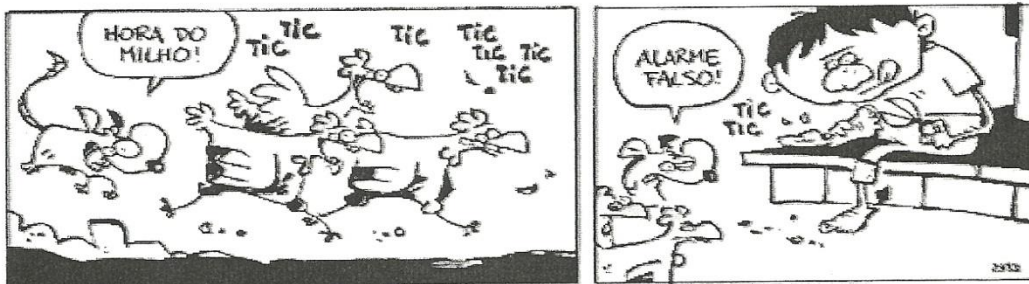
ALUNO K – T19 - ATIVIDADES FINAIS



- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

Apim de atrair comprador ele muda várias vezes o letreiro e no final acaba não vendendo.

ALUNO K - T20 – ATIVIDADES FINAIS



<http://www2.uol.com.br/niquel/seletas.shtml>

O texto que você acabou de ler é uma tira humorística. De posse dessa informação, responda:

- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

O rato para se livrar das galinhas diz que é a hora do milho, aí quando foram olhar era o homem cotando a unha o que quebra as expectativas das galinhas, fazendo assim surgir o humor.

ALUNO K - T21 – ATIVIDADES FINAIS



O texto que você acabou de ler é uma tira humorística. De posse dessa informação, responda:

- a) Você entendeu a tirinha? ☒ SIM ☐ NÃO
- b) O que tornou a tirinha engraçada, ou seja, em que consiste o humor?

A mesma frase mostra ter vários sentidos, fazendo surgir o humor:

- 1- A vassoura está acabando com a coluna
- 2- A vassoura está indo em direção ao chão em alta velocidade
- 3- É o objeto usado para realmente "matar-lo".