

Fenômenos da significação e da construção do humor nas tirinhas humorísticas na sala de aula: interagindo com textos para aprender a ler

OLIVEIRA, Sayonara Abrantes de
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/ *Campus* Sousa
Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING / UFPB
sayonara_abrantes@hotmail.com

CABRAL, Symara Abrantes de Oliveira
Programa de Pós-Graduação - UFRN
symara_abrantes@hotmail.com

Resumo: Muitos são os desafios propostos ao ensino de leitura diante dos quais cabe à escola buscar alternativas metodológicas para o desenvolvimento de habilidades de leitura, visto que são fundamentais à aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Retomamos os estudos da significação, dos processos inferenciais e das teorias da construção do humor por acreditarmos que constituem aspectos fundamentais para a aprendizagem da leitura e compreensão. Nosso objetivo é apresentar resultados de uma pesquisa de dissertação de mestrado, cujo *corpus* advém de pesquisa-ação em turmas do 3º ano do Ensino Médio. São dimensionados os resultados relativos à contribuição dos processos de significação e do humor no desenvolvimento das habilidades de leitura, ou seja, de que maneira esse fenômeno mobilizados em atividades metodológicas promovem condições para a construção de habilidades de leitura. Como base teórica da pesquisa, são discutidos aspectos conceituais acerca dos processos de significação, da leitura, do humor e das inferências à luz de teóricos das áreas da Semântica, Pragmática, Linguística textual e do Humor. Os resultados apontam para a existência de contribuições significativas oriundas da mobilização de aspectos semânticos, pragmáticos e textuais por meio dos fenômenos de significação proporcionados pelos mecanismos de construção do humor no gênero tirinha.

Palavras-chave: Ensino; leitura; humor; significação.

1 Introdução

A realidade educacional brasileira deixa à mostra uma série de dificuldades pelas quais passam os alunos, ou seja, os baixos índices demonstrados pelos exames nacionais, a exemplo do ENEM, reforçam que o percurso da Educação Básica tem se mostrado ineficiente para o desenvolvimento de habilidades necessárias à aprendizagem. Nesse contexto, ressaltamos as sérias dificuldades de leitura, aqui considerada como um elemento fundamental à aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

Diante da realidade mostrada, apresentaremos os resultados parciais de um estudo desenvolvido em uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi analisar os impactos da mediação pedagógica para o ensino de leitura com base nos estudos dos fenômenos de significação mobilizados em tirinhas de humor.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, com análise quantiqualitativa dos dados. Esses foram adquiridos por meio de atividades de intervenção pedagógica realizada no período de dois meses. O campo que acolheu a pesquisa foi uma unidade do Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, mais especificamente, em duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio.

Para subsidiar este trabalho, são retomadas as bases teóricas acerca da leitura, dos fenômenos de significação, das inferências e do humor para contextualizar as análises apresentadas.

A relevância deste trabalho reside no fato de que, ao se estudar, dialogicamente, os aspectos da significação, os semânticos e os pragmáticos em tirinhas de humor, é possível estabelecer uma relação entre esses e o desenvolvimento de estratégias de leitura voltadas à formação de um leitor proficiente.

2 Bases teóricas

Para estabelecer uma base teórica ao estudo a que nos propomos, buscaremos discutir conceitos fundamentais à análise sem, no entanto, separá-los por blocos temáticos e sim obedecendo à dinâmica utilizada nas atividades práticas que guiaram o desenvolvimento da pesquisa.

O primeiro passo é compreender os caminhos que levaram à delimitação do gênero tirinha de humor como norteador ao desenvolvimento das atividades práticas.

A referida delimitação foi direcionada pela concepção de leitura adotada, na qual interagem os aspectos relacionados aos conhecimentos emanados do autor, do texto e do leitor. Trata-se, pois, de uma concepção sociointerativa de leitura, que se caracteriza como

... 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)

Pelo exposto, verifica-se a sistematicidade do ato de ler, no qual não é o bastante o reconhecimento dos signos linguísticos, tampouco a apropriação de conhecimentos de mundo. Há, pois, a exigência de sistematização de saberes que se inter-relacionam na constituição de sentidos possíveis.

No contexto sociocomunicativo atualmente estabelecido e caracterizado pela grande disseminação do conhecimento por meio de instrumentos tecnológicos, há uma exigência ainda maior em relação à capacidade de integração de saberes por meio da leitura. A esse respeito, Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 22) explicam que:

Talvez não esteja mais difícil aprender a ler, talvez nossas produções textuais estejam mais complexas, nossos suportes textuais estejam mais evoluídos ou diversificados, exigindo, conseqüentemente, uma reorganização de nossos hábitos mentais de práticas de leituras.

Se os textos mostram-se cada vez mais complexos e, por tal, exigem do leitor uma maior desenvoltura no que diz respeito às estratégias de leitura, cabe à escola a função de prover meios capazes de mediar este encontro entre alunos e textos, levando-os a

compreender os mecanismos linguísticos e semióticos que fazem parte da construção dos sentidos.

Para aprofundar nossa reflexão, partimos do delineamento realizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2006, p. 41) que estabelecem a caracterização para o leitor que se espera, ou seja, segundo o documento norteador:

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.

Ser capaz de compreender um texto na perspectiva adotada requer do leitor níveis diferenciados de compreensão. Inicialmente, é necessário compreender o próprio sistema da língua, pois é a partir dela que se constitui o texto escrito. Segundo, é fundamental o desenvolvimento de estratégias inferenciais que permitam ao leitor recuperar conhecimentos enciclopédicos e de mundo que são fundamentais às construções de sentido no texto. Por fim, somente de posse dessas estratégias, o leitor será capaz de reconhecer nos explícitos as pistas necessárias para os implícitos estabelecendo uma relação com o gênero textual mobilizado e suas características. Desta forma, interagem aspectos linguísticos de base semântica, pragmática e textual.

Conforme Kleiman (2011, p. 151):

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.

Trata-se de uma construção complexa que não pode ser assimilada somente pela interação com os textos, mas, por seu intermédio, pode ser mediada e estruturada para a compreensão dos fenômenos constitutivos dos sentidos.

Ainda em relação à complexidade do ato de ler, retomamos Kleiman (1999, p. 8), quando 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.

Por meio dos direcionamentos apresentados, notamos que na construção dos sentidos nos textos é fundamental, para que o leitor desenvolva estratégias cognitivas que lhe proporcione 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 de maneira 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).

Reconhecendo a relevância das estratégias inferenciais para o desenvolvimento da capacidade leitora, cabe à escola dispor de eventos pedagógicos nos quais os alunos sejam inseridos em situações de leitura, cujos gêneros sejam ricos em fenômenos de significação que, por sua vez, requeiram a realização de inferências nos diferentes níveis.

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.

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.

Uma alternativa muito rica para esse procedimento metodológico pode ser realizado através dos gêneros de humor, mais especificamente as tirinhas humorísticas, cuja delimitação se dá pela sua riqueza de aspectos constitutivos de significação e, por tal, a gama de possibilidades de se trabalhar o desenvolvimento de estratégias de leitura, principalmente as inferências, foco deste trabalho.

Caracterizando o gênero, destacamos:

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)

Destacamos ainda, em relação à caracterização, 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 àquelas utilizadas em piadas, estabelece um efeito risível capaz de desencadear uma relação híbrida entre piada e quadrinhos.

É importante considerar que as estratégias textuais que fazem a construção do humor fazem uso de fenômenos de construção de sentidos, no nível semântico, pragmático ou textual.

Para melhor compreender essa relação, é fundamental retomar as teorias do humor que embasaram o trabalho. Considerando somente o material linguístico, a teoria do humor verbal de Victor Raskin (1985) discute que a construção do humor ocorre pela elaboração de scripts que guiam a compreensão do leitor.

Rosas (2003) explica que um *script* condiz a um:

...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**¹ 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 relacionados a itens lexicais e podem ser por eles evocados. (ROSAS, 2003, p. 140)

Considerando o grifo na citação apresentada, retomamos a condição que os textos de humor possuem de ativar operações da estrutura cognitiva, necessária para a compreensão do leitor, pois, somente com a identificação dos scripts presentes no texto à chegada ao correto ou pretendido pelo autor é que se dá o reconhecimento do chamado “gatilho” que consiste no elemento desencadeador do humor.

Destacamos que o gatilho pode ser desencadeado por diversos fatores, dos quais destacamos: ambiguidade lexical por construções homônimas ou polissêmicas, quebra da expectativa constituída por elementos do contexto semântico ou pragmático, **violações a normalidade**² geradas no nível linguístico ou semiótico, enfim, são muitos os fenômenos mobilizados na construção do humor e que exigem do leitor a mobilização de conhecimentos internos e externos ao texto, como também, a identificação de pistas linguísticas ou extralinguísticas.

Observando a relação entre todos esses aspectos elencados, ratificamos a contribuição da interação entre leitor e gênero de humor na compreensão dos fenômenos da significação e

¹ Grifo nosso.

² Termo cunhado por Victor Veatch (1998) em sua teoria “Teoria do Humor” que amplia e adota aspectos limitados na teoria de Victor Raskin (1988). Com sua teoria, Veatch (1998) amplia a compreensão do humor para a compreensão, tanto verbal como não verbal.

no desenvolvimento da leitura. Todavia, ressaltamos que essa aprendizagem não ocorre aleatoriamente, tampouco as habilidades de leitura são desenvolvidas apenas pela interação, mas é fundamental a mediação para que o leitor aproprie-se desses fenômenos, compreendendo-os.

Em defesa ao pressuposto apresentado, buscaremos exemplificar a riqueza constitutiva das tirinhas de humor para o processo de ensino e aprendizagem de habilidades de leitura, mais especificamente no ensino médio, nível no qual focamos nosso estudo.

3 A construção dos sentidos no gênero tirinha como possibilidades didáticas

Discutir as possibilidades didáticas para o ensino de leitura com base no gênero tirinha exige, inicialmente, que justifiquemos que a delimitação do gênero em questão se dá, como já especificado, pela riqueza constitutiva do mesmo no que diz respeito a mobilização de fenômenos de significação no nível semântico, pragmático e textual. Além desse aspecto, também agrega a relação entre o conteúdo linguístico e o semiótico.

Todos esses fatores citados, assim como a própria dinâmica utilizada na construção do humor dão ao leitor uma amostra de que os textos podem guiar o leitor para diferentes compreensões, mas que nem todas podem ser admitidas, visto que o autor deixa impressas marcas que guiam o leitor para a compreensão pretendida.

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”.

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

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, 1998, 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 subtendidos, 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).

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.

Por essa perspectiva, fica claro que a intelecção de um texto consiste na apreensão efetiva de suas significações possíveis, que se representam nele, além de outras, por meio de marcas linguísticas ou semióticas (KOCH, 1996, p. 161).

A esse respeito Ferrarezi Jr. (2008, p. 174) assevera 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”.

Ao mesmo tempo em que se percebe essa construção dos sentidos, na visão de Marcuschi (2008, p. 249), as inferências contribuem, significativamente, na compreensão dos textos, dado o fato que elas exercem a função de “provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência”.

Assim fundamentado o percurso teórico pelo qual caminhamos, passaremos à demonstração do caminho percorrido no desenvolvimento das oficinas que constituíram a pesquisa, assim como a descrição dos resultados finais dela emanados.

4 Interagindo com textos de humor na construção de estratégias de leitura: uma metodologia possível

A pesquisa a que nos remetemos foi realizada no período durante o mês de janeiro de 2012 em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Quanto a caracterização do ambiente da pesquisa, trata-se de uma unidade escolar situada na zona rural, oferta cursos nos níveis médio, pós-médio e superior, nas áreas de Agricultura, Agroecologia, Meio Ambiente, Medicina Veterinária, dentre outros.

Delimitamos a população amostra a 40 alunos pertencentes a duas turmas do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico em Agricultura e Agronegócio.

Fundamentando-nos nas teorias já apresentadas, desenvolvemos a proposta de realizar oficinas de leitura com base na compreensão dos fenômenos da significação, no desenvolvimento de estratégias inferenciais e na ampliação de habilidades de leitura por meio da interação mediada em tirinhas de humor.

As oficinas foram construídas com base em temáticas previamente estabelecidas, de modo que em cada uma delas os alunos eram orientados à compreensão de fenômenos novos, além da retomadas dos já discutidos. Nesse sentido, foram realizadas quatro oficinas: 1- Aprendendo a descobrir os sentidos implícitos; 2. Reconhecendo a indeterminação dos sentidos na construção do humor; 3- Vivenciando relações intertextuais, mudanças de sentidos e construção de scripts em tirinhas de humor; 4 - Integrando conhecimentos para a compreensão do humor.

A metodologia utilizada resume-se aos seguintes passos:

- Preparação das oficinas com a escolha de tiras em sites livres e livros didáticos.
- Organização das tirinhas por similaridade de fenômenos constitutivos.
- Inicialização de cada oficina com a leitura e interpretação individual de uma tirinha e sem intervenção por parte da pesquisadora.

- Após o recolhimento da tirinha, ocorreu a discussão mediada.
- Após a discussão e construção coletiva da análise da primeira tirinha, os alunos eram conduzidos à leitura de uma segunda tirinha.

Considerando que em cada oficina buscou-se inserir, discutir e construção meios que levassem os alunos a compreenderem os fenômenos envolvidos na construção da cada uma das tirinhas discutidas, ao final das oficinas, os alunos foram convidados a fazer a leitura de quatro outras tirinhas, selecionadas por serem constituídas por fenômenos diferenciados.

No transcurso das atividades delineadas, foram produzidas compreensões, pelos alunos e de forma escrita. Essas contribuições constituíram o *corpus* de nossa análise, que foram compiladas de acordo com categorias previamente estabelecidas. Os dados obtidos permitiram-nos chegar a conclusões significativas acerca da relação entre fenômenos de significação, inferências e desenvolvimento de habilidades de leitura.

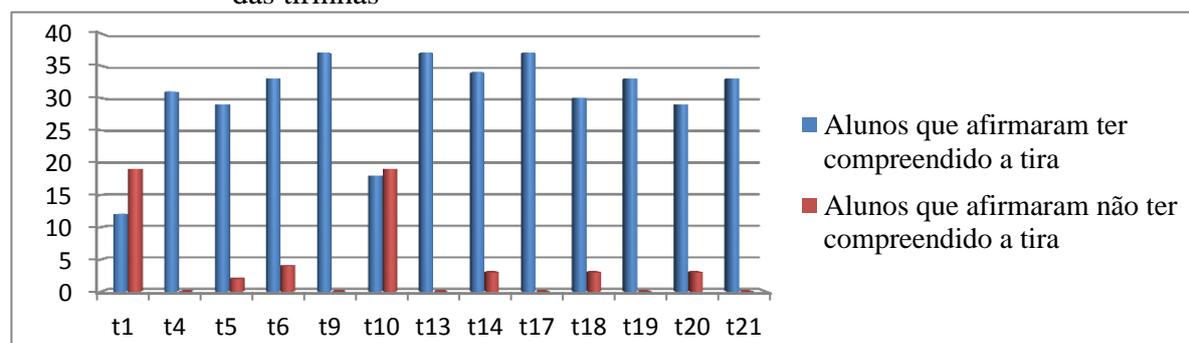
Para um melhor entendimento dos resultados que serão apresentados, cabe-nos explicitar como ocorreu a organização por categorias. Inicialmente todas as atividades dos alunos eram agrupadas em dois grandes grupos: 1 – Dos alunos que afirmaram (não) compreender a tirinha e 2- Dos alunos que afirmaram compreender a tirinha. O segundo grupo passou, ainda, por uma segura categorização: 1 – Omitiram qualquer informação a respeito da explicação do humor, 2- Apresentaram explicação, mas sem sentido ou relação com a tirinha, 3 – Realizaram inferências, mas se limitaram a explicar a compreensão da tira e 4 – Demonstraram compreender o humor marcando o fenômeno que o desencadeia.

Além desses citados, outros aspectos que nos chamaram a atenção também foram enfocados na análise, principalmente aqueles apontados pelos alunos como aqueles que dificultavam a compreensão dos mesmos.

Antes de discutirmos o gráfico resultante da categoria dos alunos que afirmaram não compreender, cabe-nos fazer uma ressalva ao fato de que mesmo se percebendo um número significativo de alunos que ainda afirmaram não compreender a tirinha ou a explicavam equivocadamente, no transcurso das atividades esses docentes mostravam-se mais à vontade em relação à atividade de leitura e, conseqüentemente, à própria capacidade de ler e compreender, mostrando-se mais confiantes, o que nos leva a afirmar ter devido desenvolvimento de habilidades de compreensão dos fenômenos de construção de sentidos, fato possibilitado pela realização das oficinas.

Através da interação mediada com os fenômenos de significação, os alunos começaram a desenvolver suas próprias estratégias de leitura e realizar 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.

Pelos dados obtidos, afirmamos ser necessário repensar a visão a própria prática de ensino de leitura, visto que dois aspectos contribuem para a falta de interesse dos alunos em relação à leitura. Primeiro, a incapacidade de compreender o que leem e, segundo, aquilo que é fácil demais não desperta o interesse, não constitui desafio para o leitor por não disporem de situações capazes de aguçar o leitor ao raciocínio, à percepção dos muitos fenômenos imbricados na construção textual. Com base na afirmação apresentada, foram dois os caminhos para a explicação do crescimento dos índices apontados quanto ao despertar do interesse pela leitura.

Primeiro, explicado pela dinâmica da constituição dos textos de humor e seu aspecto prazeroso, 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”. Assim, além permitirem a interação com um fenômenos linguísticos e semióticos que desafiam o leitor, também são capazes de exercer essa atração prazerosa.

Por outro lado, percebe-se 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, também 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. Esse evento é explicado pelos alunos que afirmara:

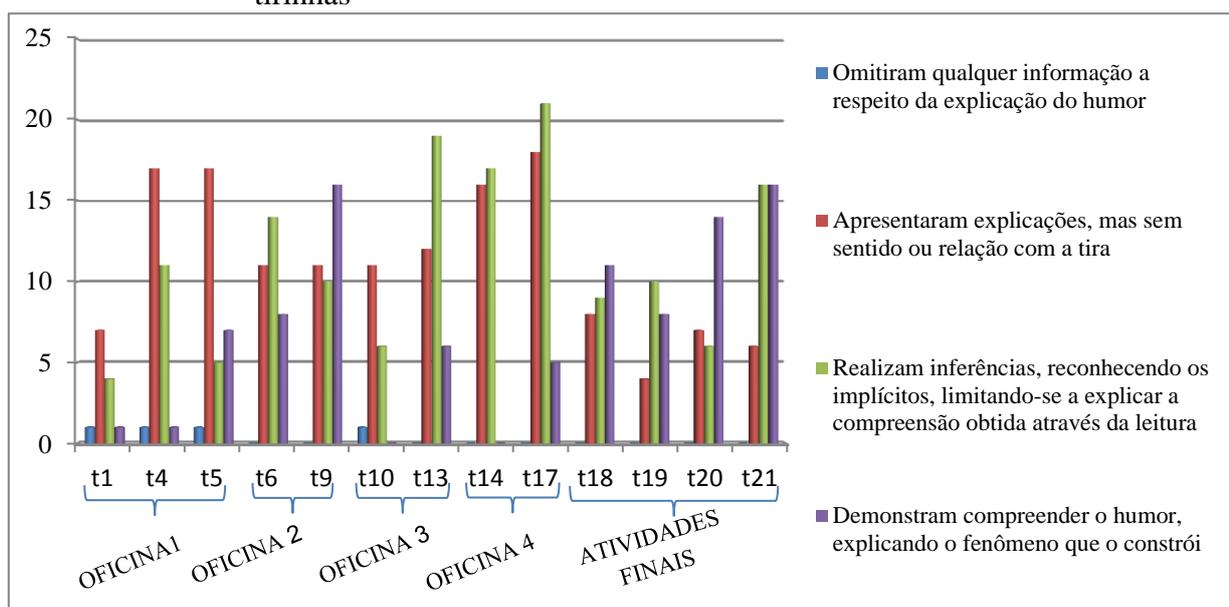
Não entendi porque não sei o que é serial killer. (ALUNO O)
Não entendi porque eu não sei o que é serial killer e porque o ultimo quadrinho se refere a um freezer e o que tem a ver com o primeiro quadrinho e o segundo que se refere a uma história infantil. (ALUNO A)

Como a tirinha em questão 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, pois desconheciam aspectos do léxico que promoviam a relação deles dos os demais conhecimentos imbricados na construção dos sentidos.

Nesse caminho, na tentativa de reconhecer o gatilho, seja ele linguístico ou não verbal - ou a violação de uma normalidade - 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.

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.

Dos alunos que afirmaram compreender as tirinhas, podemos observar os resultados apresentados no gráfico 2:

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

Fonte: Pesquisa 2013

Observando os dados dispostos no gráfico 2, percebemos que a partir da oficina 2 ocorre um declínio e o desaparecimento de alunos que omitem qualquer explicação para a tirinha, mesmo afirmando tê-la compreendido. Em contraponto, cresce o número de alunos que apresentam explicações, mesmo que não concatenadas, totalmente, com as tirinhas.

Esse quadro de crescimento também é percebido em relação às demais categorias, demonstrando um aumento da capacidade dos alunos em reconhecerem sentidos através da interação com as tirinhas.

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 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.

Outro dado relevante diz respeito ao fato de 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 importante deixar claro que embora não tenha ocorrido uma grande progressão para identificação do gatilho de humor, nos chamou a atenção no gráfico 2 a quantidade 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 a 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, ai 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 ao qual não é 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.

5 Considerações Finais

A pesquisa apresenta atingiu os objetivos inicialmente propostos e as conclusões a que chegamos refletem os resultados dos estudos realizados durante a mesma.

Por meio dos dados analisados, ficou evidente a contribuição dos fenômenos de construção de sentidos e da maneira como são mobilizadas em tirinhas de humor, sejam eles de base linguística e semiótica, para o ensino de leitura por serem 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.

Por esse delineamento, ressaltamos ser fundamental levar o aluno a aprender a mobilizar fenômenos de construção de sentidos por esses representarem 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.

Através da metodologia proposta, os alunos construíram, efetivamente, um repertório de estratégias voltadas à compreensão e, o mais interessante, agregando aspectos da linguagem verbal e não verbal.

Com base nestas análises, defendemos a possibilidade do desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitas de leitura, por meio de propostas metodológicas alicerçadas na interação com os gêneros e com os fenômenos de significação, numa percepção de prática dialógica, ou seja, a leitura deve ser ensinada e, a partir do momento em que os alunos desenvolverem habilidades necessárias à compreensão, serão capazes de efetivar leituras em diversos contextos e, conseqüentemente, aprender em todas as áreas do conhecimento que sejam perpassados pela linguagem.

6 Referências

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

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

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

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Angela Paiva. Multimodalidade, gênero textual e leitura. IN: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.) **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. (Estratégias de ensino)

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.

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.

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)

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.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Argumentação e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MAGALHÃES, Helena Maria Gramiscelli. **Aprendendo com humor**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. (Coleção Ideias sobre Linguagem)

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

MENDONÇA, M. R. S. 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.

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.

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.