



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
FACULDADE DE LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ELISANDRA DE OLIVEIRA LIMA

**COMPREENSÃO DOS MECANISMOS CONSTITUTIVOS DO HUMOR: O USO DE
TIRINHAS COMO INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

MOSSORÓ

2015

ELISANDRA DE OLIVEIRA LIMA

COMPREENSÃO DOS MECANISMOS CONSTITUTIVOS DO HUMOR: O USO DE
TIRINHAS COMO INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras,
da Universidade Estadual do Rio Grande do
Norte, na linha de pesquisa de Linguística
Aplicada, como requisito para obtenção do
título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Maria Costa
Barbosa.

MOSSORÓ

2015

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Lima, Elisandra de Oliveira

Compreensão dos mecanismos constitutivos do humor: o uso de tirinhas como instrumento de ensino-aprendizagem. / Antônio Loureiro da Silva Neto. – Mossoró, RN, 2015.

133 p.

Orientador: Profa. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

1. Língua portuguesa - Ensino-aprendizagem. 2. Atividades de leitura. 3. Humor – Texto - Tirinhas. 4. Gêneros textuais. I. Barbosa, Sílvia Maria Costa. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/BC

CDD 411

ELISANDRA DE OLIVEIRA LIMA

COMPREENSÃO DOS MECANISMOS CONSTITUTIVOS DO HUMOR: O USO DE
TIRINHAS COMO INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras,
da Universidade Estadual do Rio Grande do
Norte, na linha de pesquisa de Linguística
Aplicada, como requisito para obtenção do
título de mestre.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte - UERN

Prof.
Dr. Júlio Ribeiro Soares (1º. Membro)
UERN

Prof.
Dr^a. Luciana Dantas Mafra (2º. Membro)
UFERSA

AGRADECIMENTOS

A Deus, companheiro de todas as horas, fonte da minha inspiração, norteador de minhas ideias, autor da minha fé. A Ele toda honra e toda glória.

A Dona Nilce, minha mãezinha querida e amada, que, em vida, cuidou da família, com carinho, amor e dedicação e nos ofertou uma educação valorosa, trilhada pelos ensinamentos cristãos. Com sua compreensão e sabedoria, oportunizou aos filhos o acesso ao conhecimento, sempre incentivando os estudos e acompanhando a trajetória escolar. A sua presença espiritual estará sempre na vida daqueles que sempre a amaram.

A Sr. José Raimundo, meu paizinho tão querido, que mesmo com a luta diária, conseguiu, à base do respeito e carinho, educar os filhos, ensinando os princípios essenciais de uma vida digna: honestidade, respeito, justiça e gratidão. Pai atencioso, dedicado e benevolente, sempre pronto a ajudar, com seu bom humor e paciência.

Ao meu amor, Paulo Ícaro, esposo, companheiro e amigo, que com sua generosidade e lealdade, apoiou-me significativamente durante todo processo do mestrado, acalutando-me em momentos de angústia e enfrentando comigo os vários desafios. Seus incentivos foram preponderantes em minha caminhada. Agradeço também por se fazer presente junto a nossa filha durante meu percurso acadêmico e por estar ao meu lado em toda a trajetória da minha vida.

Ao tesouro da minha vida, maior presente de Deus, minha filha Letícia, que contribuiu, com seus conhecimentos tecnológicos e com suas experiências leitoras, na realização de várias etapas do meu trabalho; e com maturidade e serenidade, compreendeu minha ausência, em vários momentos da pesquisa. Sua doce presença ilumina meus dias e alegra meu espírito.

À Sílvia Barbosa, profa. Dra. orientadora, que, desde o início do processo, acreditou na minha pesquisa, incentivando o seu desenvolvimento. Com presteza, reorganizou minhas discussões e disponibilizou materiais acadêmicos para realização da minha pesquisa. Suas palavras de motivação contribuíram para dar continuidade ao meu trabalho.

À profa. e mestre Aninha, que, com paciência e generosidade, contribuiu com a pesquisa por meio de referenciais teóricos e materiais acadêmicos. Com base em sua vivência nos estudos da linguagem, sugeriu temas pertinentes para o trabalho.

Aos professores do Profletras, que com suas discussões teóricas, fomentaram o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Ao prof. Dr. José Roberto, coordenador e professor do curso Profletras, pelas contribuições na banca de qualificação e pela disponibilidade durante o afastamento do orientador.

Ao prof. Dr. Júlio, por ter acompanhado meu projeto, com dedicação, durante a ausência do orientador.

A minha querida e leal amiga, Adriana, cujo incentivo possibilitou-me a realização do mestrado. Suas colocações pontuais e pertinentes por muitas vezes aclararam minhas ideias e suscitaram reflexões. Obrigada pela preocupação, atenção e torcida sempre constante.

A Aline, minha amiga do coração, pela permanente preocupação, carinho e atenção. Sempre pronta para escutar e realizar ponderações.

À Ana Carla, amiga e parceira do mestrado, pelos momentos que estudamos juntos e pela amizade verdadeira que construímos. Agradeço também por me acolher, com generosidade, em sua casa.

À Nádia, minha companheira de viagem e amiga da terra natal, com quem dividi minhas angústias e anseios e compartilhei muitas experiências. Com seu espírito contagiante, elevava sempre meu estado de ânimo.

À Luana Monteiro, minha grande amiga, que com tanta sensibilidade e profissionalismo, leu o meu trabalho minuciosamente, comentando com sabedoria e presteza as discussões realizadas neste trabalho. Cada dia a admiro mais por sua excelência profissional. Agradeço a dedicação e os cuidados com este trabalho.

À profa. Dra. Maria Ednilza Oliveira, que, com atenção e generosidade, analisou sabiamente parte desta dissertação e deu contribuições bastante pertinentes para o meu trabalho.

À Grayce, minha amiga de todas as horas, que com paciência e atenção fez a revisão da versão final deste trabalho. Obrigada pela consideração, amizade e carinho.

O humor, numa concepção mais exigente, não é apenas a arte de fazer rir. Isso é comicidade, ou qualquer outro nome que se escolha. Na verdade, humor é uma análise crítica do homem e da vida. Uma análise não obrigatoriamente comprometida com o riso, uma análise desmistificada, reveladora, cáustica. Humor é uma forma de tirar a roupa da mentira, e seu êxito está na alegria que ele

promove pela descoberta inesperada da
verdade.

(Ziraldo)

RESUMO

Esta pesquisa objetivou mobilizar habilidades leitoras para compreensão dos mecanismos constitutivos do humor e apreensão dos sentidos do texto, tendo como modelo de aprendizagem o trabalho apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a que nomearam de sequência didática. Nela propomos um conjunto de atividades de leitura para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem. Como ferramenta pedagógica da sequência didática, utilizamos as tirinhas de humor, por ser um gênero textual constituído por sistemas semióticos multifacetados. Trata-se de uma pesquisa de caráter interventivo, uma vez que elaboramos um conjunto de práticas leitoras para apreensão do humor e dos sentidos de um texto; e de abordagem qualitativa, visto que investigamos os conhecimentos dos sujeitos em relação aos mecanismos constitutivos do humor. A proposta foi realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, oriundos de uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Fortaleza, no Ceará. Escolhemos esta turma para realização de nossa pesquisa por apresentarem, durante o ano letivo, interesse e participação durante as práticas de leitura e dificuldades em identificar o gatilho do humor e os seus mecanismos de construção. Nosso trabalho compete ao campo da Linguística Aplicada, uma vez que investiga os fenômenos discursivos articulados ao uso da língua, buscando viabilizar a leitura significativa de vários gêneros textuais. No que se refere à construção de sentido do texto, tomamos como fundamento a concepção sócio interativa de leitura de Koch e Elias (2010) e Koch (2013), para desenvolver um trabalho significativo e analisar o corpus coletado na pesquisa. Em suas pesquisas, as autoras concebem a leitura como um processo de interação entre autor-texto-leitor. Com vistas a compreender o processo de construção do humor, fomentamos as nossas discussões com a pesquisa apresentada por Magalhães (2010), com base na perspectiva teórica de Raskin (1985) e Veatch (1998) que definem o humor enquanto a deflagração de duas proposições que se opõem. Na análise do resultado, constatamos evolução na aprendizagem; os sujeitos da pesquisa passaram a evidenciar os mecanismos constitutivos do humor e interpretaram os textos de forma mais clara e coerente. Conceber uma prática de leitura permeada pela troca de saberes contribui para formação de sujeitos autônomos e críticos. Logo, espera-se que as discussões realizadas nesta pesquisa sejam fortalecidas e contribuam para formação de leitores proficientes e responsáveis pela sua aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Atividades de leitura. Construção. Humor. Sentido. Texto. Tirinhas.

ABSTRACT

This research aimed to mobilize reading skills for understanding the construction mechanisms of humor and comprehend the meaning of a text. Based on the learning model presented by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), named as didactic sequence, we proposed a set of reading activities to enable the teaching and learning process. We used comic strips as a pedagogical instrument of didactic sequence, because it is a genre comprising multifaceted semiotic systems. Interventional research, given the implementation of a set of reading practices for understanding the humor and meaning of a text, with qualitative approach, since we investigated the subjects' knowledge of the construction mechanisms of humor. This proposal was presented to 9th grade students, in elementary education, from a state public school located in Fortaleza, Ceará, Brazil. We chose this class to conduct our research for they presented, over the school year, interest and participation during the reading practices and difficulties in identifying the trigger of humor and its construction mechanisms. This study falls to the field of Applied Linguistics as it investigates the discursive phenomena associated with the use of language, seeking to enable the meaningful reading of various genres. With regard to the construction of text meaning, we adopted the socio-interactive reading design of Koch and Elias (2010) and Koch (2013), in order to develop a significant work and analyze the corpus collected in research. In their research, the authors think of reading as an interaction process between author-text-reader. Aimed at understanding the construction process of humor, we encourage our discussions on research presented by Magalhães (2010), based on the theoretical perspective of Raskin (1995) and Veatch (1998), which define humor as the outbreak of two opposed propositions. Results analysis revealed a learning progress, in which research subjects began to identify the construction mechanisms of humor and interpreted texts more clearly and coherently. Developing a reading practice permeated by the exchange of knowledge contributes to form autonomous and critical individuals. Therefore, we expect the discussions conducted in this research are strengthened and contribute to form proficient readers responsible for their learning.

KEYWORDS: Teaching and Learning. Reading Activities. Construction. Humor. Meaning. Text. Comic Strips.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 - O PROCESSO DE EVOLUÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA.....	20
1.1 O ensino da língua materna.....	21
1.2 Os gêneros textuais no contexto escolar.....	25
1.3 O estudo dos sentidos do texto.....	28
CAPÍTULO 2 - ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA COMPREENSÃO DA LEITURA.....	31
2.1 Aspectos cognitivos e metacognitivos na relação ensino-aprendizagem.....	31
2.2 Estratégias de leitura para compreensão os sentidos do texto.....	34
CAPÍTULO 3 - O HUMOR NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	40
3.1 A construção do humor.....	42
3.2 O gênero tirinha como instrumento para apreensão do humor.....	44
3.3 Contexto histórico das tirinhas.....	47
3.4 A linguagem das tirinhas.....	49
3.5 As tirinhas de Hagar e Mafalda como recurso didático para compreensão do humor.....	51
3.5.1 Contexto histórico das tirinhas de Hagar.....	52
3.5.2 Contexto histórico das tirinhas de Mafalda.....	53
3.6 A compreensão dos gatilhos do humor.....	55
3.6.1 O jogo de palavras.....	55
3.6.2 O uso da contradição.....	61
CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	67
4.1 Uma proposta de sequência didática para compreender o humor das tirinhas.....	68
4.2 Relato da sequência didática.....	71
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DA COMPREENSÃO DOS MECANISMOS CONSTITUTIVOS DO HUMOR.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICES.....	111

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, calorosas discussões estão sendo realizadas em seminários, fóruns e debates acerca da relação ensino-aprendizagem nas escolas. Essas discussões acontecem devido às significativas transformações presentes na sociedade. Os jovens de hoje não são os mesmos de há vinte anos. Eles estão se desenvolvendo psicossocial e cognitivamente permeados em um mundo virtual, com uma enxurrada de informações, que exige do aprendiz uma nova forma de abordar o objeto de estudo. Como postulou Luria (1990), a estrutura da atividade mental, não apenas seu conteúdo específico, como também as formas gerais básicas de todos os processos cognitivos – mudam ao longo do desenvolvimento histórico.

Devido a esse fator, a instituição escolar é convidada a rever a sua concepção de ensino-aprendizagem, redimensionando suas práticas pedagógicas, para promover aulas em que o aluno participe ativamente da construção do conhecimento. A aprendizagem se define como um processo de assimilação e troca de saberes, isto é, ela não é inerente ao sujeito, no entanto, forma-se de acordo com o seu contato com várias culturas e com as suas experiências pessoais. Por isso, é imprescindível que o professor veja o aprendiz enquanto um indivíduo constituído por uma formação psicológica e histórico-social, para esses aspectos serem considerados no momento da aprendizagem. A construção de saberes implica partilha de conhecimentos que se desencadeia pela relação do indivíduo com o objeto de estudo, bem como com suas relações, em casa, no trabalho, na escola, ou seja, é um processo eminentemente social, logo, não há possibilidade de se desenvolver fora do espaço relacional.

Nessa perspectiva interacional, o professor e o aluno assumem papéis de extrema importância na relação de ensino-aprendizagem; aquele enquanto mediador do processo, proporcionando aulas sistematizadas e funcionais para que os alunos se apropriem significativamente do objeto do saber, e este como construtor do conhecimento, uma vez que o discente não é uma máquina onde se armazena uma série de informações para serem gravadas ou memorizadas, mas um ser humano com a capacidade de desenvolver habilidades cognitivas, por meio de reflexões e discussões, atribuindo sentido ao conteúdo estudado. Segundo Kleiman (2008, p.10), “para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância”.

Aprendizagem e ensino formam uma unidade, mas não são atividades que se confundem uma com a outra. A atividade cognoscitiva do aluno é a base e o fundamento do ensino, e este dá direção e perspectiva àquela atividade por meio dos conteúdos, problemas, Métodos, procedimentos organizados pelo professor em situações didáticas específicas (LIBÂNEO, 1994, p.86).

Nessa concepção de aprendizagem, o mediador busca compreender o ponto de vista do aprendiz diante do objeto de estudo. Se o professor abandonar a visão tradicionalista de que ele é o único detentor do conhecimento e conseguir compreender os caminhos percorridos pelo aluno para chegar ao conhecimento, torna-se mais fácil para o docente gerar procedimentos que contribuirão para realizar as aprendizagens desejadas.

Em situação de aprendizagem, o aluno cria condições para compreender o objeto de estudo: levanta hipóteses, elimina algumas respostas, confirma outras, gera novas possibilidades. Estas contradições de pensamentos são próprias da condição do aprendiz. E, neste momento de reflexão, cabe a intervenção de um mediador para auxiliar o aluno a compreender conflitos cognitivos, a fim de trilhar os caminhos adequados para se obter um resultado satisfatório. Por meio desse modelo de ensino, o aprendiz age sobre o conteúdo, pois ele põe em jogo o que sabe para compreender aquilo que lhe é proposto e quem estimula a mobilização desses conhecimentos é o mediador, transformando o aprendiz em um sujeito autônomo, capaz de se lançar em grandes desafios. O conhecimento avança quando o sujeito se depara com situações novas e precisa buscar mecanismos que o ajudem a solucionar o problema, como ativar o conhecimento prévio, reler o texto, ouvir o ponto de vista dos colegas.

Quando se acredita que o motor da aprendizagem é o esforço do sujeito para dar sentido à informação que está disponível, tem-se uma situação bastante diferente daquela em que o aprendiz terá de permanecer tranquilo e com os sentidos abertos para introjetar a informação que lhe é oferecida, da maneira como é oferecida (WEISZ; SANCHEZ, 2002. p.61).

Compreender o funcionamento da mente humana é uma tarefa árdua, exige do profissional da educação muita sensibilidade, atenção, paciência e um conhecimento científico específico para fornecer suporte nas intervenções em sala de aula. O professor instrumentalizado de fundamentações teóricas e práticas investigativas pode planejar aulas que contemplem não apenas o conteúdo programático, mas, principalmente, a participação efetiva dos alunos nas aulas. Em consonância com as diretrizes da matriz curricular do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o docente pode promover um ensino focado no desenvolvimento das habilidades e das competências do aprendiz (BRASIL, 2001).

Define-se competência como sendo a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles; e habilidades referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências adquiridas e que se transformam em habilidades (BRASIL, 2001).

Nesse cenário de aquisição do conhecimento, um dos focos mais debatidos pelos profissionais da área da educação é o ensino da leitura. Esse instrumento é imprescindível na integração efetiva do indivíduo em uma sociedade letrada, inserida em um mundo globalizado e constituída de novas tecnologias de comunicação e informação, por isso, faz-se necessária atenção redobrada nessa prática educativa.

O ato de ler oportuniza o cidadão a fazer parte da democracia, pois lhe dá a capacidade de conhecer novos saberes, que, outrora, eram limitados apenas por homens que detinham o poder; contribui também na formação de um indivíduo capaz de expressar, verbalmente, angústias, insatisfações e anseios, transformando a leitura em uma ferramenta de uso em suas práticas sociais. Ao ler, o indivíduo constrói o sentido do texto, reconstrói o seu significado e consegue formar, por meio da reflexão, o seu senso crítico. Logo, a prática de leitura permeada de reflexões e discussões promove a emancipação cultural do ser humano, pois lhe possibilita adentrar em um universo restrito a uma pequena parcela da sociedade que tem acesso aos livros.

Por todas as razões supracitadas, o SAEB, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propõe uma série de habilidades de leitura a serem desenvolvidas pelos alunos para que estes possam interagir de forma efetiva em suas práticas sociais.

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p.32).

Dentre as inúmeras habilidades propostas, temos a capacidade de o aluno compreender os mecanismos desencadeadores de humor. Porém, mobilizar o desenvolvimento dessa habilidade é um dos obstáculos enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa. Esses profissionais enfrentam dificuldades de criar mecanismos de aprendizagem que auxiliem os discentes a compreenderem os elementos discursivos e linguísticos responsáveis pelo caráter cômico do texto.

Na sala de aula, evidenciamos que, quando nosso aluno se depara com enunciados como *Identifique o efeito de humor na tirinha*, logo afirma que não viu nada engraçado no texto. Deste modo, emergiram os seguintes questionamentos: como desenvolver estratégias de leitura para compreensão dos mecanismos inerentes ao humor? Que gênero humorístico utilizar para instrumentalizar nosso ensino?

Dentre os vários gêneros textuais pertencentes à esfera humorística, elegemos a tirinha em quadrinhos como objeto de pesquisa. Seu caráter multifacetado atrai o público adolescente e possibilita o desenvolvimento de atividades de interpretação; daí a constância desse gênero em livros didáticos e avaliações de exame nacional. Logo, a pesquisa objetivou mobilizar habilidades leitoras para compreensão dos mecanismos constitutivos do humor e apreensão dos sentidos do texto tendo como instrumento pedagógico o gênero tirinha; elevando, dessa forma, a qualidade de ensino da escola.

Como objeto de investigação e ensino, elegemos as tirinhas de Hagar e de Mafalda, por serem bastante presentes em livros didáticos e avaliações de exame nacional, bem como por constituírem os mecanismos linguísticos e discursivos do humor investigados em nossa pesquisa. As atividades escritas foram elaboradas com questões de interpretação. Porém, durante o processo aprendizagem, analisamos em slides tirinhas de outros personagens, como Chico Bento, Recruta Zero e Calvin, para identificar os aspectos pragmáticos e semióticos envolvidos nesse gênero. Para desenvolver nosso trabalho, enumeramos estes objetivos específicos: diagnosticar como os alunos compreendem o sentido do humor; desenvolver estratégias discursivas e linguísticas para apreensão do humor; reconhecer os mecanismos linguísticos e sócio históricos enquanto recursos relevantes na construção de sentido do texto; propor sequências didáticas para desenvolver as competências linguísticas e sócio históricas do aprendiz na leitura de tirinhas.

Nos últimos anos, o gênero textual tirinha vem sendo objeto de pesquisa de diversas áreas da Educação, principalmente de pesquisadores envolvidos no estudo da linguagem. A inserção desse gênero discursivo, no contexto escolar, promoveu a produção de vários trabalhos acadêmicos, a fim de verificar como ocorre a construção de significado do texto e estudar mecanismos que subsidiem professores a trabalhar a compreensão leitora dos alunos.

Promover o ensino da leitura, por meio desse gênero textual, é uma prática constante nas aulas de Língua Portuguesa. Isso se deve à sua multiplicidade de significados e à diversidade de temas inerentes em seu discurso. Muitos desses trabalhos acadêmicos buscam investigar quais estratégias de leitura precisam ser mobilizadas pelo professor, para que os alunos tenham uma compreensão leitora significativa, ou seja, atribuam sentido à tirinha e

compreendam a construção do humor que, na maioria das vezes, está presente nesse gênero textual.

Consoante aos PCN, a relação ensino-aprendizagem é constituída mediante a articulação de três variáveis: aluno, conhecimento e professor.

O primeiro elemento dessa tríade o aluno é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento o objeto de conhecimento são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (BRASIL, 1997, p.22).

A base teórica de nosso trabalho são as diversas discussões realizadas por Koch (2013), Koch e Elias (2010), Kleiman (2008) e Solé (2003) no âmbito da leitura. Em uma perspectiva sociointeracional do discurso, as autoras concebem o ato de ler enquanto uma atividade tanto de caráter linguístico como de caráter sociocognitivo.

A concepção de leitura enquanto uma atividade de produção de sentido é o que irá nortear nosso projeto de pesquisa. Koch (2013) afirma que o significado de um discurso não está no texto, mas é construído a partir dele, aliando os elementos verbais e não verbais do discurso ao conhecimento prévio do leitor acerca da situação comunicativa e do conteúdo abordado. Como a autora enuncia (Koch, 2013, p.30):

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir para ela, determinado sentido.

Ainda com base nos estudos realizados por Koch e Elias (2010), discutiremos as múltiplas ações operadas pelo indivíduo no ato da leitura. As autoras abordam vários conceitos, como leitura, texto e sentido e discutem sobre as estratégias linguísticas e discursivas que os leitores têm a sua disposição para realizar uma leitura significativa e produtiva. Apresentam ainda os tipos de conhecimentos arquivados na memória do sujeito. Como evidenciam Koch e Elias (2010, p.11),

[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza 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.

Para fomentar o processo de ensino-aprendizagem, tivemos como base teórica os estudos de Solé (1998). A pesquisadora postula a leitura enquanto ferramenta imprescindível na construção de novos saberes, e propõe, à luz de uma perspectiva construtivista da linguagem, estratégias de leitura que desenvolvam a capacidade cognitiva e metacognitiva do aprendiz, transformando-o em um leitor autônomo e crítico, capaz de resolver os problemas inerentes às práticas sociais. A pesquisadora sugere um ensino de leitura significativo em que o sujeito seja responsável pela construção do conhecimento, e o professor seja o mediador desse processo.

Solé (2003) critica aulas em que os professores se limitam a pedir que os alunos extraiam ideias do texto a partir de exercícios; e propõe estratégias de leitura que propiciem compreensão mais ampla do texto.

A literatura a respeito indica que as intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão - ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar etc. - são muito pouco frequentes; também indica que uma estratégia de avaliação, como a resposta a perguntas sobre o texto lido, tende a suplantá-lo seu ensino (SOLÉ, 1998, p.36).

Kleiman (2008) também explora as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas no ato da leitura. A autora reflete o quanto é importante a mediação do professor nesse processo e enuncia que o professor deve propiciar condições de leitura para o leitor em formação, traçando caminhos a fim de o aprendiz obtenha uma leitura significativa. Ressalta que, no decorrer do processo, o aluno se tornará autônomo e conseguirá mobilizar operações mentais de leitura.

Para orientar o processo de desenvolvimento de estratégias de leitura eficientes dessa criança, o professor precisa definir tarefas cada vez mais complexas, porém passíveis de resolução desde que ela tenha a orientação de um adulto ou de colega mais proficiente. Aos poucos, o professor vai retirando os suportes, e a criança redefine as tarefas para si própria, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura (KLEIMAN, 2008, p.9).

Kleiman (2008), em uma perspectiva interacionista e crítica, visa investigar de um ponto de vista empírico os mecanismos de funcionamento dos sistemas cognitivos e linguísticos do sujeito para apreensão do objeto no ato da leitura. Descreve os eventos cognitivos e metacognitivos que ocorrem no processo da leitura e postula:

[...] a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que

vem da página para chegar a compreensão. A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar uma síntese. Também a partir da síntese ele procede a análise para verificar suas hipóteses, num processo em que, repetimos, tanto os dados da página como o conhecimentos do leitor interagem como fonte de dados necessários à compreensão (KLEIMAN, 2008, p.17).

A fim de enfatizar como a presença de textos humorísticos enriquece o processo de ensino-aprendizagem e de investigar os fatores que promovem a construção do humor, debruçamo-nos sobre as concepções teóricas de Magalhães (2010) e de Possenti (2013). Em suas pesquisas, Magalhães (2010) reflete sobre os mecanismos linguísticos, discursivos e pragmáticos subjacentes à construção de alguns textos de humor. Por meio de uma abordagem multidisciplinar, a estudiosa investiga a linguagem em sua relação com a forma de pensar e de se expressar do sujeito; como também a literatura para fomentar a construção histórica do humor em nossa cultura.

[...] o humor reflete a evolução histórica, da sociedade, do modo de ser dos indivíduos, fruto dos lugares sociais que frequentam, revelando seus pensamentos, ideias, ideais, seu entendimento sobre moral, violação e verdade (MAGALHÃES, 2010, p.89).

Do mesmo modo, Possenti (2013) explora os aspectos linguísticos e pragmáticos que contribuem na produção do humor, analisando o jogo de palavras empregado pelo autor do texto para provocar risos. Ademais, em seus estudos defende que o efeito de humor decorre do inesperado.

A metodologia é intuitiva: ler um texto, verificar em que pontos uma claque poderia ser acionada, e explicitar qual seria a causa, seja linguística, seja situacional, que provoca o riso. A expectativa é que certos fenômenos se repitam, permitindo formular alguma tipologia, justificar uma teoria. Ou testar hipóteses correntes- quebra da expectativa, surpresa, ambiguidade, ocorrência de tipos e de situações baixas, textos incoerentes etc. (POSSENTI, 2013, p.119).

Para compreender o contexto histórico das tirinhas e sua estrutura composicional, tomamos como base as investigações realizadas por Vergueiro (2012) no âmbito dos quadrinhos. A pesquisadora ressalta a relevância de inserir os quadrinhos no contexto escolar, com vistas a desenvolver espírito investigativo e crítico dos discentes:

As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico. A forte identificação dos estudantes com os ícones da *cultura de massa* – entre os quais se destacam vários personagens dos quadrinhos-, é também

um elemento que reforça a utilização das histórias em quadrinhos no processo didático (VERGUEIRO, 2012, p.21).

Em décadas passadas, o ensino de Língua Portuguesa era repassado em uma perspectiva mecanicista, em que o indivíduo aprendia a decodificar o texto, a reconhecer a sua estrutura composicional e a memorizar conceitos gramaticais, hoje, temos um ensino de língua em uma abordagem interacionista, em que o aluno consegue compreender o propósito comunicativo de um determinado texto, a fim de inseri-lo em seu contexto de uso. É preciso dar sentido às aulas de Língua Portuguesa, fazer com que os alunos percebam porque determinado conteúdo irá ajudá-los em suas práticas sociais. No entanto, a fim de alcançar esse objetivo, faz-se necessário levar para o espaço de aprendizagem textos presentes no cotidiano do aprendiz, para que, em suas práticas sociais, o aluno interaja de forma significativa e autônoma.

A escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-lo a ler. Então, é preciso conhecer esses escritos sociais! A formação dos docentes deve priorizar o conhecimento sobre os escritos utilizados pelas crianças, bem como a observação das estratégias que as crianças utilizam, quer diante dos programas de televisão, dos textos da rua, da publicidade, quer diante dos jornais, das histórias em quadrinhos, dos manuais de instruções, dos documentários, dos álbuns, da ficção etc. (FOUCAMBERT, 1994, p. 10).

Em face do exposto, ressaltamos que este trabalho pertence ao campo da Linguística Aplicada, uma vez que busca investigar fenômenos relacionados ao uso da língua com o objetivo de viabilizar a leitura no âmbito escolar. Em nossa pesquisa, trataremos sobre as questões da linguagem, analisando quais os aspectos constitutivos das tiras humorísticas evidenciam as intenções de o autor provocar riso.

Mediante os objetivos de nosso estudo, optamos por realizar uma pesquisa interventiva, de caráter transformador, pois busca desenvolver um conjunto de atividades que contribua no processo ensino-aprendizagem; e de abordagem qualitativa, visto que investigaremos os conhecimentos dos sujeitos em relação aos mecanismos constitutivos do humor e a apreensão de sentidos do texto. Em nosso trabalho, não visamos a um resultado imediato da ação instaurada, mas almejamos que as discussões e as intervenções efetuadas contribuam para estreitar a relação entre o sujeito participante e o objeto da pesquisa.

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que

atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise (ROCHA; AGUIAR, 1997, p.97).

As atividades promovidas consistirão no desenvolvimento de uma leitura colaborativa em que os sujeitos do processo participem de forma ativa na construção do conhecimento, compartilhando suas ideias e experiências. Assim, os PCN orientam:

A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. Trata-se, portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar para os seus parceiros os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas, etc. (BRASIL, 1997, p. 46).

Com base nos pressupostos teóricos acerca da construção do texto humorístico e da concepção sócio interativa da linguagem, analisaremos o corpus de nossa pesquisa, descrevendo as respostas registradas pelo sujeito, a fim de avaliar conhecimento prévio do aluno e as suas dificuldades em relação ao objeto de estudo.

Antes de aplicar a sondagem, expomos ao grupo de alunos o objetivo de nossa pesquisa. Explicamos se tratar de um projeto investigativo do Mestrado Profissional em Letras para um estudo da competência leitora dos alunos; enfatizamos também que a participação dos discentes era de livre arbítrio e a confidencialidade das informações seria assegurada. Reunidas as condições iniciais da pesquisa, iniciaremos a aplicação da sequência didática.

Para facilitar a compreensão do assunto abordado, organizamos a dissertação em quatro capítulos:

No Capítulo 1 - **O PROCESSO DE EVOLUÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA**- traçamos a trajetória do ensino de língua materna, nas últimas décadas, descrevendo o enfoque tradicional de estudo da língua portuguesa trabalhado durante muito tempo no contexto escolar, e as novas concepções de linguagem construídas, no decorrer dos anos, após discussões realizadas por linguistas. Em seguida, ancorados nas propostas dos PCN e dos estudos realizados por Marcuschi (2010) e Bakhtin (2003), discutimos a importância de inserir os gêneros textuais nas práticas de leitura, com vistas a garantir a formação de indivíduos capazes de interagir efetivamente nas práticas sociais. Ainda, neste capítulo, à luz das teorias de Koch e Elias (2010) e Koch (2013) abordamos a concepção sócio interativa de linguagem, princípio norteador de nossa pesquisa. Nessa concepção de linguagem, ao leitor

participa ativamente do processo, por isso a leitura é vista enquanto uma atividade de produção de sentidos que pressupõe uma interação dinâmica entre autor, texto e leitor.

No Capítulo 2 - **ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A COMPREENSÃO DO HUMOR E DOS SENTIDOS DO TEXTO** – tendo como base teórica as pesquisas de Kleiman (2010; 2013) acerca das operações mentais realizadas pelo sujeito no processo da leitura, discutimos as manifestações cognitivas e metacognitivas concernentes à aquisição do conhecimento. E, ainda, fomentados nas discussões de Solé (2003), expusemos um conjunto de estratégias de leitura, com vistas a contribuir na formação de um leitor autônomo.

No Capítulo 3 - **O HUMOR NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**- ressaltamos o quanto é relevante desenvolver um estudo de linguagem empregando como objetos de ensino os gêneros humorísticos; uma vez que seus temas polêmicos e reflexivos e o seu caráter lúdico e criativo atraem a atenção dos alunos, instigando-os a participar efetivamente do processo-aprendizagem. Enfatizamos que a leitura de textos cômicos, no cotidiano escolar, contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos e a formação crítica. Também discutimos acerca da construção do humor, alicerçando nos estudos realizados por Magalhães (2010), à luz das teorias de Raskin (1985) e Vearch (1998), e Possenti (2013). Posteriormente, relatamos o contexto histórico do gênero tirinha, ferramenta pedagógica de nossa pesquisa; e ancorados nas pesquisas de Vergueiro (2012) descrevemos a funcionalidade dos elementos visuais e verbais atuantes nos quadrinhos. Em seguida, expusemos o contexto histórico das tirinhas de Hagar e Mafalda, ferramentas didáticas selecionadas para realização de nosso trabalho, com vistas a analisar os mecanismos inerentes ao humor e o conjunto de conhecimentos responsáveis pela construção de sentido do texto. A fim de compreender a construção do humor nas tiras de Mafalda, tomamos como base as investigações de Lins (2014).

No Capítulo 4 -**PERCURSO METODOLÓGICO** – relataremos a abordagem da pesquisa e a trajetória realizada para coleta de dados. Descreveremos o local da pesquisa, a quantidade e o perfil dos participantes e os instrumentais utilizados para coleta de dados. Em seguida, iremos expor os aspectos que serão analisados no corpus. Neste capítulo, também descrevemos a sequência didática elaborada em nossa pesquisa, sob a luz das investigações de Dolz, Schwales e Noverraz (2004); e em seguida relatamos passo a passo nossa experiência durante a aplicação das atividades.

No Capítulo 5 - **ANÁLISE DA COMPREENSÃO DOS MECANISMOS CONSTITUTIVOS DO HUMOR**- realizamos a análise do corpus da pesquisa fundamentado nas discussões teóricas acerca dos mecanismos constitutivos do humor e do processo de

construção de sentido do texto. Neste capítulo, apresentamos os participantes da pesquisa e justificamos porque selecionamos suas respostas para coleta de dados e fins investigativos.

CAPÍTULO 1 - O PROCESSO DE EVOLUÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

A leitura é um ato complexo, que exige do indivíduo a mobilização de inúmeras competências cognitivas. No processo da leitura, a pessoa interage com o autor do texto ativando em sua memória os conhecimentos linguísticos, discursivos e pragmáticos armazenados ao longo de sua formação escolar, além de conhecimentos sócio históricos adquiridos em suas práticas sociais. O ambiente cultural, constituído por uma série de valores e conceitos construídos ao longo da formação do indivíduo, deve ser ponderado também no processo da leitura.

Acerca dessa concepção de leitura, Koch e Elias (2010, p.11) afirmam que

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, 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 de comunicativo.

Portanto, não é coerente se ater apenas aos conteúdos apreendidos no contexto escolar, eliminando a realidade social do aprendiz na construção de sentido do texto; a aquisição do conhecimento envolve diversas fontes de conhecimento, como experiências de vida, cultura local, crenças, convenções estabelecidas por um grupo social. Como postula Kleiman (2008, p.10), “ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu a nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.” E da mesma forma que o leitor carrega consigo o seu conhecimento enciclopédico e suas experiências pessoais, o texto traz o repertório cultural do autor adquirido em suas práticas de leitura e em sua vivência pessoal. Portanto, a leitura subjaz de uma série de operações mentais realizadas pelo leitor para atribuir sentido ao que está lendo, é um processo dinâmico, em que o leitor participa ativamente, codificando as ideias do texto ao seu conhecimento de mundo e refletindo sobre o tema abordado e o propósito comunicativo do autor.

Conceber o ensino da língua portuguesa nessa perspectiva isenta a possibilidade de práticas de leitura enfadonhas e improdutivas, restrita ao automatismo e à repetição de atividades cujo objetivo principal é recuperar as informações veiculadas no texto, sem se preocupar em refletir sobre o objetivo e as implicações do discurso analisado.

Consoante anuncia Kleiman (2010, p.18):

práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem , provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola.

Portanto, construir um espaço pedagógico em que o aluno faça o uso efetivo de sua língua é essencial no processo da aprendizagem, pois, desta forma, ele perceberá a funcionalidade dos conteúdos ministrados nas aulas de Língua Portuguesa para as suas práticas sociais. É relevante o aluno perceber essas aulas como um momento de aprender a interagir com os textos que circulam na sociedade, e não de apenas interpretar textos sem relação alguma com suas vivências sociais.

1.1 O ensino da língua materna

Por muitos anos, o ensino da língua materna estava focado na decodificação e codificação de signos linguísticos e na assimilação de informações. Nessa perspectiva tradicional, o enfoque do ensino de Língua Portuguesa é apenas promover a interpretação de textos e transmitir conhecimentos gramaticais para que os alunos armazenem em sua memória. De acordo com Antunes (2003, p.27),

uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal- quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto.

Nessa relação ensino-aprendizagem, o professor é visto como o único detentor do saber, e o aluno enquanto um mero receptor de informações. Os saberes construídos pelos discentes, ao longo de sua formação humana, não são considerados nesse processo de aprendizagem. A transmissão do conhecimento ocorre em mão única, professor sentido aluno, pois, de acordo com essa concepção de linguagem, os docentes são os únicos a dominarem estruturas e regras gramaticais inerentes à língua materna.

Essa concepção de linguagem é inapropriada, pelo fato de os conteúdos ministrados e os textos trabalhados em sala de aula não manterem vínculo com a realidade do aprendiz. O conhecimento da língua portuguesa se limita a analisar frases descontextualizadas e a conhecer as normas regidas pela gramática, como a classificação de categorias gramaticais e de termos sintáticos, e o uso de regras de acentuação e pontuação. Um aluno capaz de

reconhecer esses conceitos gramaticais era considerado um conhecedor da sua língua, mesmo que não dominasse a leitura e a produção de textos concernentes as suas práticas sociais. Com a promulgação da Lei 4024/61, essa visão descontextualizada de aprendizagem consolidou-se: o ensino da gramática pela gramática (BRASIL, 1961). Segundo Antunes (2003, p.26):

Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o que se diz é reduzido a uma sequência de frases desligadas umas das outras, sem qualquer perspectiva de ordem ou de progressão e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social.

Com o passar dos anos, diante de tantas discussões sobre o ensino da língua portuguesa, novas concepções foram criadas. A Lei 5692/71 surgiu com uma nova proposta didática: estimular os alunos a copiarem modelos já pré-estabelecidos (BRASIL, 1971). A partir dessa Lei, surgiram os livros didáticos, um material pedagógico que se tornou um parceiro dos professores por ser repleto de atividades de fixação. Porém, esse material limitou a ação do professor, pois ele ficou preso ao conteúdo e às respostas ditadas pelos autores dos livros didáticos, provocando assim uma ruptura da concepção anterior. Nesse novo modelo de aprendizagem, o foco principal é a repetição, professor e aluno tornaram-se submissos ao material didático e passaram apenas a aceitar, sem nenhum questionamento, os conteúdos e as atividades propostas no livro. Então, como o professor se tornou um mero repetidor de ideias, perdeu significativamente a sua importância enquanto educador.

A década de 1980 foi um período de muitas contribuições teóricas, os estudos eram direcionados para diferentes enfoques do ensino de língua materna: as aulas de Português estavam centradas no texto, na gramática, na variação linguística. Pesquisadores se reuniam para desenvolver propostas pedagógicas que dessem suporte ao processo ensino-aprendizagem. Nesse período, a gramática normativa deixou de ser o centro das atenções, e a nova concepção de linguagem exigia do professor de língua portuguesa uma nova postura no que diz respeito ao ensino da língua materna: compreender a gramática de forma contextualizada. A partir dessa nova concepção, estreitou-se a relação do docente em relação às regras gramaticais, o professor que ministrasse aulas com base em classificações e conceitos era considerado ultrapassado.

Na nova proposta pedagógica, tanto a gramática quanto o conceito de certo e errado foram deixados de lado, e novos princípios passaram a nortear o ensino de língua materna. O processo de interação verbal tornou-se o foco principal das aulas de língua materna, desta forma, os sujeitos da interação, emissor e receptor, passaram a participar ativamente do ato de comunicação. Os saberes e as experiências construídas ao longo formação dos interlocutores são levados em consideração no fazer pedagógico, e o contexto social direciona o processo de

aprendizagem, assim, a situação, o propósito comunicativo e os interlocutores são os princípios norteadores da produção e compreensão textual. Dessa forma, como enuncia Antunes (2003, p.119), a leitura deixou de ser um treino de decodificação e uma forma de avaliação, para ser, em conjunto com outras atividades escolares, um modo de integrar o aluno em seu espaço social.

Porém, essa concepção interativa da linguagem consolidou-se, apenas, na década de 1990, ao ser criada a Lei 9394/96. A Lei fortaleceu o caráter interlocutivo da língua, que passou a ser vista como um instrumento de interação, um meio pelo qual o indivíduo interage em várias instâncias sociais (BRASIL, 1996). Logo, a escola é a instituição responsável em formalizar essas práticas sociais.

Portanto, esta pesquisa baseia-se na concepção interacional (dialógica) da língua, em que os participantes do processo de comunicação, autor e leitor, constroem os sentidos do texto. Nesta perspectiva, a leitura é uma atividade na qual o indivíduo deve mobilizar os conhecimentos linguísticos, discursivos e pragmáticos para atribuir sentido ao texto.

Ampliar as possibilidades de comunicação do aprendiz é o princípio que norteia uma concepção de linguagem interativa. De acordo com essa concepção, o professor de Língua Portuguesa cumpre o papel de formar indivíduos capazes de utilizar efetivamente sua linguagem em várias práticas sociais.

(...) um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p.21).

Esse é um dos grandes desafios enfrentados pelos docentes que lecionam a disciplina de Português; mas, para consolidar essa aprendizagem, faz-se necessário desenvolver em sala de aula um trabalho de leitura e escrita utilizando-se como instrumentos de aprendizagem os gêneros textuais, que são eventos comunicativos inerentes à realidade dos alunos. Esses gêneros circulam em várias instâncias sociais e, para compreender o seu funcionamento nas práticas sociais, é fundamental conhecer os preceitos que emergem da sua construção textual.

Como enuncia Machado e Cristóvão (2006, p.2),

[...] os gêneros de texto se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos de uma determinada sociedade, mas que só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir, quando esses sujeitos se apropriam deles, por si mesmos, considerando-os úteis para seu agir com a linguagem.

O desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz é o objetivo principal das aulas de língua materna. Por isso, a necessidade de elaborar um plano de aula que permita os alunos construir o sentido do texto, interagindo com uma gama de recursos linguísticos. Essas estratégias pedagógicas contribuirão na formação de um leitor competente, capaz de reconhecer e compreender os inúmeros recursos (estilísticos, semânticos e sintáticos) empregados pelo enunciador, a fim de atribuir significado ao seu discurso.

Para alcançar esse objetivo, é necessário planejar uma aula permeada de textos de naturezas diversas e com significativa presença no cotidiano dos discentes, como textos jornalísticos, publicitários, instrucionais. Ademais, é imprescindível mobilizar um conjunto de saberes que façam os alunos compreenderem as condições de produção de um discurso. Tanto a produção quanto a recepção de um texto são condicionados pelas condições específicas do ato de comunicativo, que é o fio condutor para compreensão efetiva de um texto, bem como para produção de um discurso claro e coerente. Consoante enuncia Antunes (2003, p.118) acerca da presença dos gêneros textuais em práticas pedagógicas:

É importante que o aluno, sistematicamente, seja levado a perceber a multiplicidade de usos e de funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece. Compete ao professor ajudar o aluno a identificar os elementos típicos de cada gênero, desde suas diferenças de organização, de sequenciação (por exemplo, quantos blocos o gênero apresenta e em que sequência eles costumam aparecer) até suas particularidades linguísticas (lexicais e gramaticais).

Assim, ensinar a língua portuguesa não é ministrar apenas aulas sobre aspectos gramaticais, pois este conteúdo não garante o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, mas promover na sala de aula práticas leitoras e de escritas envolvendo os aspectos pragmáticos subjacentes ao ato de comunicação. Interpretar o papel social de um gênero textual, reconhecer sua estrutura e sua situação de uso, assim como identificar os participantes envolvidos na interlocução são operações relevantes para o processo de leitura e escrita. Conforme os PCN (BRASIL, 1997, p. 28):

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão.

É essencial que a instituição escolar prepare seus alunos para o uso efetivo da língua com vistas a obterem um bom desempenho em suas práticas sociais. É uma questão de sobrevivência. A escola deve promover atividades que desenvolvam as competências orais e linguísticas dos educandos, a fim de prepará-los para interagir em diversas instâncias sociais, pois a cada dia o mercado de trabalho e outras esferas comunicativas exigem mais da competência discursiva e linguística do indivíduo.

1.2 Os gêneros textuais no contexto escolar

A escola tem o papel de criar situações de comunicação que possibilitem o aluno a realizar o uso efetivo da linguagem. No processo ensino-aprendizagem, não basta disponibilizar aos alunos vários tipos de texto, é importante fazê-los refletir sobre o uso de cada gênero discursivo nas práticas sociais. Compreender o propósito comunicativo de determinado discurso, identificar a linguagem adequada àquele contexto e reconhecer o aspecto estrutural do gênero.

Quando se entende que a principal função do texto é a interlocução, a abordagem textual deve reconhecer as diversidades existentes em tipos de textos, as características que os formam e o contexto em que eles são usados [...] (CALDAS, s/d, p.2).

Nessa perspectiva de aprendizagem, o ensino de língua portuguesa se desvincula da prática tradicional: tomar o texto apenas como pretexto para o estudo de categorias gramaticais e/ou enquanto um material linguístico limitado em mensurar o nível de leitura dos discentes. Agora, o texto é visto enquanto um veículo de interação social, o qual permeia as inúmeras esferas de comunicação. “Compreender um gênero implica, pois, considerar tanto o contexto (social, histórico e cultural) quando a situação em que um dado foi produzido (quem fala, para quem, em que formato e veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro etc.)” (ZAVAM; ARAÚJO, 2008, p.13).

Desenvolver uma prática de ensino com base em gêneros textuais implica planejar uma aula, em que os conteúdos linguísticos são abordados a partir do gênero estudado, ou seja, é necessário um estudo do texto vinculado à prática social do discente. Para Marcuschi (2010, p.19), “[...] os gêneros textuais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação incontornáveis em qualquer situação comunicativa”.

Logo, o professor deve propiciar um ambiente de aprendizagem em que o aluno se aproprie de forma efetiva dos diversos textos que circulam no seu âmbito social, isto é, o enfoque principal da aprendizagem não é o estudo de categorias gramaticais, mas o efeito de sentido atribuído por elas na construção de sentido de um texto.

Para analisar um gênero textual, é preciso compreender a concepção de gênero e se apropriar dos seus aspectos caracterizadores. Os gêneros são textos relativamente estáveis que permeiam inúmeras esferas de comunicação, com propósitos comunicativos já construídos por comunidades discursivas, mas que podem sofrer algumas alterações de acordo com a condição de uso. Acerca dos gêneros textuais, Marcuschi (2010, p.19) postula “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”.

Swales (1990) após pesquisar vários estudos realizados sobre gênero, elaborou a sua própria concepção:

O gênero é constituído de uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero. [...] Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência pretendida. [...] Os gêneros têm nomes que são herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades (SWALES, 1990, p.58).

Organizar um estudo de texto, observando as condições de uso de determinado gênero, como a função discursiva, a sua estrutura, o tipo de linguagem, o tema abordado e o estilo, facilitará a compreensão comunicativa tanto para quem produz o texto quanto para quem lê, pois, desta forma, os indivíduos reconhecerão a convenção do gênero já pré-estabelecida pela comunidade discursiva.

Dessa forma o indivíduo, fora do ambiente escolar, conseguirá interagir de forma efetiva com os eventos comunicativos das várias esferas sociais, por meio das estratégias de leitura apreendidas no contexto escolar, já que o papel da escola é preparar os indivíduos para exercer o seu papel enquanto cidadão, e não ensinar regras gramaticais descontextualizadas que não terão nenhum significado para as práticas sociais do aluno. Para Marcuschi (2010, p.23): “Essa visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua”.

Na sociedade, o indivíduo depara-se com diversas situações sociais nas quais tem a necessidade de interagir. Esses eventos sociais promovem o surgimento de discursos orais e escritos bastante específicos, no caso os gêneros textuais. Marcuschi (2010, p.24) nomeou esses eventos de domínio discursivo:

Usamos a expressão domínio discursivo para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.

Um ensino de linguagem em que o texto é analisado de acordo com seu contexto facilita o estudo dos elementos linguísticos, visto que o leitor, ao reconhecer as intenções comunicativas do emissor, busca relacioná-las com os elementos da linguagem, e assim interpreta e compreende o propósito comunicativo do leitor de forma efetiva.

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias, ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (BRASIL, 1997, p. 20).

Um plano de estudo de língua portuguesa a partir de gêneros textuais proporciona um ambiente de aprendizagem focado na leitura e na escrita. Isso implica realizar um planejamento pedagógico em que os discentes compreendam os mecanismos linguísticos utilizados pelo autor do discurso para atribuir sentido ao texto.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Portanto, uma prática de leitura norteada por gêneros textuais oportuniza os alunos a se apropriarem de aspectos discursivos e linguísticos inerentes a inúmeros gêneros textuais, bem como permite os discentes dialogarem em sala de aula com textos que serão utilizados em suas práticas sociais. A necessidade de um ensino de Língua Portuguesa circundado com os gêneros textuais tem sido motivo de discussão entre os estudiosos da língua. Tomar os gêneros como o objeto de estudo contribuirá com o desenvolvimento de leitores capazes de fazer o uso real de sua língua em várias práticas sociais.

expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz [...] (BRASIL, 1997, p. 31).

Potencializar as habilidades comunicativas do aprendiz resulta no desenvolvimento de um indivíduo capaz de dialogar coerentemente em uma sociedade letrada, permitindo que o aluno atue como protagonista em suas práticas sociais, interagindo de forma autônoma e consciente nos acontecimentos discursivos. Por isso, a importância de os gêneros textuais serem o objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa, pois eles facilitarão o estudo da linguagem, desvinculando-se, assim, de uma prática pedagógica embasada no reconhecimento e na classificação de unidades descontextualizadas.

1.3 O estudo dos sentidos do texto

O ato de comunicação é concebido com a articulação de uma série de mecanismos linguísticos, discursivos e pragmáticos construídos na mente ao longo do desenvolvimento humano. Ao construir um discurso para interagir em um determinado evento social, o indivíduo faz escolhas linguísticas e as organiza de acordo com o seu propósito comunicativo, criando, desta forma, os gêneros textuais, entidades sociodiscursivas que contribuem para organizar e estabilizar os eventos comunicativos.

Porém, em nossas práticas leitoras, deparamo-nos com gêneros textuais de diversas naturezas, com temática, estrutura e papel social diferenciados. Cada texto lido apresenta uma função social específica, alguns nos mantêm informados; outros nos subsidiam na qualificação profissional, e muitos são fontes de prazer. Então o que vai orientar e regular a leitura são as intenções do indivíduo ao ler um texto. Ao lermos um romance, por exemplo, apenas nos deleitamos com o desenrolar da história e com as atitudes dos personagens, infiltramos em um universo paralelo ao nosso, sem se deter em determinados vocabulários ou construções frasais; ao contrário de um texto acadêmico, cujos objetivos da leitura são mais técnicos, visto que o indivíduo deseja apreender um determinado conhecimento para desenvolver habilidades específicas no campo profissional e/ou na formação escolar. Esse tipo de leitura exige mais tempo e atenção do leitor, pois é preciso estar mais atento ao selecionar as ideias essenciais, retomar o assunto, realizar previsões.

Então, para que o leitor consiga atribuir significado ao texto, é necessário operar sobre os conhecimentos específicos adquiridos ao longo de sua formação acadêmica e articulá-los com as suas experiências sociais e culturais. Ou seja, não basta decodificar os signos linguísticos evidentes na superfície textual para interpretar de forma eficaz um texto, é necessário reconhecer as intenções do autor e associá-las aos conhecimentos arquivados em sua memória. A participação do leitor é imprescindível no processo da leitura, pois o autor deixa em evidência lacunas para que o interlocutor as complete, pressupondo que este compartilhe das informações subentendidas no texto.

De acordo com os estudos de Kock e Elias (2010), acerca da concepção sociocognitivo-interacional da linguagem, um leitor ativa conhecimentos de natureza linguística, enciclopédica e interacional para realizar a leitura de forma efetiva. Segundo as autoras, o conhecimento linguístico refere-se a todo conhecimento adquirido pelo indivíduo acerca do sistema de regras que controla o uso tanto da língua falada quanto da língua escrita. Desde a relação existente entre o fonema, o significado das palavras e as regras morfológicas até as combinações realizadas entre os vocábulos para obter um texto coerente e coeso. Já o conhecimento enciclopédico compreende o conjunto de conhecimentos sócio-histórico-cultural adquirido ao longo das experiências do leitor e que ficam armazenados em sua memória. Enquanto que o conhecimento interacional diz respeito ao conjunto de convenções sociais pré-estabelecidas, o qual o interlocutor mobiliza, no ato da comunicação, para uma interação efetiva, como reconhecer uma carta pessoal pelos seus aspectos estruturais e pragmáticos.

Koch (2013, p.28) sinaliza que a informação semântica de um texto é constituída por dois blocos: o *dado* e o *novo*. A informação dada encontra-se armazenada na consciência dos interlocutores, é ela que contribuirá com a compreensão da informação nova, pois serve como um ponto de conexão entre o conhecimento armazenado na memória e a ideia desconhecida pelo interlocutor.

Conforme a autora, a retomada da informação do texto ocorre por meio da remissão ou referência textual. A partir das “pistas” explícitas na superfície do texto, o leitor ativa os referentes arquivados em sua memória e atribui sentido à informação nova. Esses referentes são reativados via inferenciação.

As inferências constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou compartilhados dos parceiros da comunicação. Isto é, é em grande parte através das inferências que se pode (re) construir os sentidos que o texto implica (KOCH, 2013, p.28).

Assim, o processo de leitura exige do indivíduo uma série de habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo de sua formação acadêmica, como a capacidade de identificar as ideias principais e secundárias de um texto, de reconhecer o propósito comunicativo do autor, de adquirir um novo significado ao discurso, acionando conhecimentos arquivados em sua memória a partir de elementos presentes na superfície do texto, dentre outras.

Koch e Elias (2010, p.13) colocam que “Desse leitor, espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê significado e significado ao que lê.” Nessa concepção de leitura, o leitor e o seu conhecimento de mundo são postos em evidência, visto que a construção de sentido do texto depende da interação entre o autor do texto e o interlocutor. O leitor participa ativamente do processo, mobilizando várias operações mentais, como previsões, deduções, comparações e formulações para elaborar o significado do texto.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.69-70), a leitura é entendida como “uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência”. Por isso, é imprescindível o mediador organizar um espaço de aprendizagem, em que seja desencadeada um conjunto de ações necessárias para se obter uma leitura efetiva e reflexiva. Assim, o aluno não perceberá o texto apenas como um “depósito” de informações, mas como um objeto de interação social.

CAPÍTULO 2 - ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA COMPREENSÃO DA LEITURA

O processo de leitura é uma atividade complexa que exige do leitor a mobilização de processos mentais para construir o sentido do texto. O leitor proficiente tem a capacidade de ativar os mecanismos necessários para construção significados de um discurso, porém, essa habilidade ainda não está desenvolvida no leitor em processo de formação. Por isso, ele precisa da mediação do professor de Língua Portuguesa para monitorar as suas decisões no processo da leitura.

Porém, para realizar uma prática de leitura interacionista, em que o leitor dialogue com o autor do texto e com os elementos linguísticos e extralinguísticos subjacentes ao discurso, é exigido do profissional de linguagem um estudo aprofundado acerca das operações mentais realizadas pelo sujeito no processo de aquisição do conhecimento. O professor precisa conhecer como funciona a mente do aprendiz no ato da leitura para compreender as manifestações cognitivas e metacognitivas concernentes à construção do conhecimento. Dessa forma, o professor ajudará o aluno a refletir sobre o seu conhecimento e não correrá o risco de avaliar inadequadamente as respostas do aprendiz. Como postula Kleiman (2013, p.11):

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 infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais.

Um leitor proficiente relaciona as informações evidentes na superfície do texto ao seu conhecimento de mundo para enfim fazer uma leitura crítica do discurso. Mas, a fim de chegar a esse resultado, é importante o aluno vivenciar um processo de aprendizagem em que ele seja um sujeito ativo na construção do conhecimento. E para que o aluno consiga ler um texto de forma sistemática e reflexiva, o professor deve promover atividades de leitura, mobilizando os processos cognitivos e metacognitivos dos aprendizes.

2.1 Aspectos cognitivos e metacognitivos na relação ensino-aprendizagem

O ato de ler é uma ação complexa em que está envolvido um conjunto de estratégias metacognitivas e cognitivas. Nesse processo, o leitor ativa inúmeras operações mentais, associando os elementos evidentes na superfície do texto às informações armazenadas em sua memória, a fim de emergir os significados do texto.

Kleiman (2010, p.54) concebe as estratégias metacognitivas como “operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar nossa ação”. Ainda de acordo com a pesquisadora, as estratégias metacognitivas são postas em prática quando o indivíduo está ciente dos seus objetivos em relação à leitura de um texto, bem como quando consegue avaliar seu nível de aprendizagem. Ela ressalta que, no processo da metacognição, quando o sujeito é confrontado com o objeto de estudo, recorre a determinadas ações, a fim de memorizar determinadas informações, ou para desenvolver o seu conhecimento sobre o assunto.

Mediante os estudos da autora (2010), o leitor experiente apresenta dois comportamentos que evidenciam sua autonomia no ato da leitura: ele lê para alcançar determinado propósito, bem como para compreender o sentido do texto. Essas atitudes denotam a presença de um leitor consciente e crítico, capaz de controlar suas ações e refletir sobre os sentidos que emergem do texto. A autora denomina o segundo comportamento de automonitoração da compreensão, por ser desenvolvido de forma instintiva, uma vez que o leitor já traçou um objetivo para sua leitura.

Consoante à pesquisadora (2013), estudos comprovam que a consolidação da aprendizagem é mais eficaz quando o sujeito propõe objetivos para realizar determinada ação. Dessa forma, a realização da atividade torna significativa e coerente para o indivíduo, e ele passa a interagir com o texto, dialogando com as ideias do autor e atribuindo novos sentidos ao discurso.

O leitor proficiente interpreta um texto, pondo em evidência os seus objetivos em relação à leitura. Ele apresenta a capacidade de traçar os caminhos a serem percorridos, a fim de atribuir sentido ao discurso. Construir o significado de um texto consiste em identificar o seu propósito comunicativo, analisar e interpretar palavras, frases, parágrafos e imagens, como também realizar uma leitura crítica. Ler um texto pondo em foco os objetivos também estimula o leitor a levantar predições sobre a abordagem do texto. O próprio título nos auxilia a formular hipóteses acerca do tema, bem como a imagem e a tipologia textual.

Além das estratégias metacognitivas, o leitor faz uso de estratégias cognitivas para interagir com o objeto de estudo. Para Kleiman (2010, p.54), “As estratégias cognitivas da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível do consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura”. A autora enfatiza que, ao realizarmos determinadas operações para agir sobre um determinado

conhecimento, não temos o controle de seu uso, isto é, agimos estrategicamente, mas de forma inconsciente, sem lançar mão de regras para compreender o sentido do texto.

A compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto tem sido várias vezes descrito como um esforço inconsciente na busca de coerência do texto. A procura de coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas (KLEIMAN, 2013, p. 31).

Para a estudiosa (2013), o processo da inferência é uma das estratégias cognitivas empregadas pelo leitor para a construção de sentido do texto, uma vez que essas ações são realizadas de forma inconsciente, ou seja, o indivíduo não tem controle sobre seu pensamento. As atitudes do leitor diante ao texto são regidas por esquemas mentais ativados de forma automática, para a construção de um texto coeso e coerente.

De acordo com Marcuschi (2001, p.12), a inferência é a “atividade cognitiva de gerar informações novas a partir de informações dadas. Essa atividade implica avaliar, associar, predicar e relacionar experiências”. O leitor constrói o sentido do discurso, aliando os elementos linguísticos e/ou não linguísticos presentes na superfície do texto aos conhecimentos armazenados em sua memória, para enfim construir um pensamento lógico para o texto. Como Dell’Isola (2001, p. 42) comenta:

A inferência revela-se como conclusão de um raciocínio, como elaboração de um pensamento, como uma expectativa. Sua manifestação envolve estados afetivos individuais e reações socialmente marcadas, que, sob forma de confiança ou inquietação, constituem diferentes grau de crença.

As ideias são geradas não apenas pelos recursos disponíveis no interior do texto, elas emergem também de informações extratextuais, resgatadas pelo indivíduo em suas experiências de vida. O leitor recorre aos conhecimentos adquiridos tanto no contexto escolar quanto no âmbito social e familiar.

Bridge (1977, p. 42) define o processo da inferência “como uma informação semântica não explicitamente estabelecida no texto, mas gerada pelo leitor durante o processo inferencial de especificação de proposições”. Logo, o leitor, ao ser estimulado cognitivamente pelas informações explícitas, ativa em sua memória as informações armazenadas ao longo de sua formação, e constrói uma nova informação para o discurso.

Por isso, a importância de o professor considerar o nível de conhecimento de seus alunos no momento de preparar uma avaliação ou uma atividade de leitura, pois o texto não é um produto já pronto, nele não vem todas as informações necessárias para construir o sentido

do texto. O leitor precisa atrelar as informações evidentes na superfície textual às informações armazenadas em sua memória para enfim atribuir sentido ao texto.

Kleiman (2010, p. 89) evidencia que, no processo da leitura, o leitor experiente se apropria de um conjunto de habilidades que o conduz a emergir múltiplos significados do texto. Mas, para alcançar esse nível de conhecimento, as habilidades devem ser desenvolvidas ao longo da formação escolar do indivíduo, a fim de possibilitar a sua interação com o texto.

Portanto, o professor tem um papel fundamental no processo da leitura, pois é o agente mediador dessa aprendizagem. É ele quem mobiliza a metacognição do aprendiz, monitorando os caminhos os quais o aluno deve trilhar para se apropriar do texto. Nessa perspectiva de aprendizagem, a escola deixa de ser um espaço de difusão de conhecimentos e passa a ser um local de construção do saber, haja a vista a participação ativa do aluno no processo da aprendizagem.

2.2 Estratégias de leitura para compreensão dos sentidos do texto

Formar leitores proficientes, capazes de interagir com um texto de forma autônoma e efetiva é um dos objetivos dos professores de Língua Portuguesa. Mas, para realizar tal feito, é necessário promover atividades de leitura em que o aluno interaja com o texto, ativando os conhecimentos armazenados em sua memória a partir das informações explícitas no texto. Desta forma, o leitor será capaz de preencher os espaços vazios, resgatando da memória informações adquiridas de outros contextos, a fim de atribuir um novo significado às informações dadas e de avaliar seus próprios conhecimentos. Como Solé (1998, p. 72) comenta:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

O leitor experiente lança mão de estratégias cognitivas e metacognitivas para compreender um texto. Ele controla as suas ações no ato da leitura e busca novos percursos ao sentir dificuldades de compreensão. No entanto, para o professor alcançar esse êxito na formação de seus alunos, deve planejar uma atividade de leitura fomentada em estratégias de compreensão leitora, em que o aluno participe ativamente do processo, formulando questões

sobre o texto, com objetivo de compreender os aspectos pragmáticos, discursivos e linguísticos subjacentes à construção de sentido do texto.

Baseando nos estudos de Palincsar e Brown (1984, p.73), Solé elaborou de forma sucinta e precisa algumas questões que o leitor deve formular para obter uma compreensão global e produtiva do texto.

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por que/ para que tenho que lê-lo?
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que podem ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...?
3. Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Este texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresentam?
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação: que se pretendia explicar neste parágrafo- subcapítulo, capítulo-? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?
6. Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser - por hipótese - o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?

A leitura direcionada é um mecanismo de aprendizagem fundamental para a realização de uma leitura significativa e produtiva. É necessário que os alunos utilizem diversas estratégias metacognitivas, a fim de facilitar sua compreensão leitora. Kleiman (1998, 89-161) realiza um estudo sobre os três momentos que perpassam as estratégias metacognitivas da leitura: o antes, o durante e o depois.

Para Kleiman (1998, p. 91), a motivação é essencial para o aluno continuar interessado no texto. Para isso acontecer, o leitor precisa encontrar sentido naquela leitura. Por isso, antes de iniciar a leitura de um texto, o professor deve esclarecer o objetivo daquela atividade, levantando alguns questionamentos. Qual o propósito de ler esse texto? O que o aluno vai aprender? Conforme a pesquisadora, situações desafiantes também estimulam os alunos a

interagir com o texto. Por isso, levar para sala de aula textos desconhecidos, mas que abordem temas ou conteúdos pertencentes ao acervo pessoal do aluno, contribuirá com um processo de aprendizagem construtivo, em que o sujeito seja capaz de resolver os problemas propostos, atrelando as informações novas do texto aos conhecimentos arquivados em sua memória.

De acordo com a autora, antes de debruçar sobre um texto, o professor precisa ter em mente quais os objetivos pretende alcançar ao pedir que os alunos o leiam. Traçar metas para leitura vai ajudar o professor a elaborar ações específicas que corroborem com o processo de aprendizagem. Conforme a estudiosa, os objetivos de um leitor em relação à leitura de um texto são diversos e que, para cada objetivo, temos uma forma diferente de abordagem a qual o professor precisa estar atento no momento de planejar suas atividades de leitura. Kleiman (1998, p. 93-100) discorre sobre alguns objetivos da leitura, dos quais extraímos as ideias principais:

Ler para obter uma informação precisa: neste tipo de leitura, desejamos identificar um dado específico, como a busca de um número telefônico, em uma lista ou agenda. Nesse caso, o ensino de leitura precisa propor algumas estratégias de leitura para facilitar o desempenho do aluno, como conhecer a ordem alfabética e saber que as listas telefônicas, os dicionários e algumas enciclopédias estão organizadas nessa ordem.

Ler para seguir instruções: a leitura é significativa e funcional, pois para realizar determinada ação, é preciso estar atenta a todos os comandos para executar a tarefa de forma eficaz. Apenas ler não resolve, é preciso ler, compreender e aplicar as ações para se obter resultados.

Ler para obter uma informação de caráter geral: realizamos essa leitura quando desejamos obter apenas uma informação geral do texto, sem atermos aos detalhes mais específicos. O indivíduo tem o controle de sua leitura, cabe a ele decidir se irá ler o texto de forma superficial ou se vai realizar uma leitura mais aprofundada. Esse tipo de leitura desenvolve uma leitura crítica, pois o indivíduo lê de acordo com os seus interesses e objetivos.

Ler para aprender: o ato de ler implica ampliar os nossos conhecimentos a partir das informações expostas no texto. É a leitura recorrente na escola e na universidade, onde dispomos de textos de várias áreas do conhecimento, história, geografia, filosofia, entre outros. Como o objetivo da leitura é ler para aprender, o indivíduo recorre a várias estratégias metacognitivas, a fim de assimilar as informações: sublinha, recapitula, sintetiza, registra algumas observações. Todas de forma consciente, sob o seu controle.

Ler para revisar um escrito próprio: é o tipo de leitura que o indivíduo apresenta uma visão crítica sobre a sua própria escrita. Ele lê para se autoavaliar, observando se suas ideias são claras e objetivas e se o texto apresenta um propósito comunicativo condizente com a sua condição de uso. Neste caso, a leitura adota um papel de controle, procedimento fundamental para capacitar os alunos no processo da escrita. A refacção textual possibilita os alunos a mobilizarem estratégias metacognitivas para aprimorarem o desenvolvimento da escrita.

Ler por prazer: é uma leitura de cunho pessoal. O leitor elege um texto ou um livro para ler de acordo com a sua preferência e necessidade, proporcionando-lhe puro prazer. A leitura nesse caso é uma questão subjetiva, pois emergem as impressões pessoais e emocionais do leitor diante do texto selecionado.

Ler para comunicar um texto a um auditório: a leitura é direcionada a um grupo específico, com o objetivo de transmitir uma determinada mensagem. Para que as pessoas compreendam a mensagem de forma clara e eficaz, o leitor emprega vários recursos, como pausas, entonações, ressalvas etc.

Ler para praticar a leitura em voz alta: este tipo de leitura, muito presente no contexto escolar, visa verificar se o leitor pronuncia adequadamente as palavras e se ele respeita as normas de pontuação; mas também procura avaliar a compreensão do aluno em relação ao texto abordado.

Ler para verificar o que compreendeu: leitura, também em evidência na escola, tem o propósito de avaliar a compreensão leitora total ou parcial do aluno. Consiste em estimular os alunos a responderem perguntas sobre um determinado texto. Esse tipo de leitura visa avaliar os aspectos pragmáticos, estruturais e linguísticos de um discurso específico.

Solé (1998, p.101) ressalta a importância de o professor mobilizar o conhecimento prévio do aluno antes de ler o texto. Com base nas informações coletadas, o docente pode elaborar questões que ampliem o conhecimento do aprendiz, utilizando como gancho os conhecimentos já adquiridos por este durante sua formação escolar e sócio histórica. A pesquisadora (1998, p.105) sugere alguns procedimentos a serem realizados em sala de aula para atualizar o conhecimento prévio do aprendiz, antes de iniciar a leitura do texto propriamente dito, como expor de forma geral o assunto a ser discutido no texto, para que os alunos possam articulá-lo com as informações armazenadas em sua memória.

Solé (1998, p.105) ressalta que, ao informar aos alunos o tipo de texto que será lido, eles irão ativar esquemas mentais que contribuirão com a compreensão da leitura. Por exemplo, o professor deve estimular a turma a enumerar uma série de características próprias de determinado gênero: Qual a sua finalidade? Que elementos estruturais identificamos nesse

gênero? Quais recursos da língua são mais evidentes no gênero trabalhado? Essas indagações proporcionarão uma leitura mais significativa, visto que os alunos não estarão presos somente às informações presentes no texto, mas ativarão os conhecimentos do seu acervo pessoal para articulá-los com os dados presentes na superfície textual. A pesquisadora (1998, p.105) ainda evidencia que aguçar a percepção dos discentes sobre determinados aspectos semióticos do texto e fazê-los entender que esses elementos são peças fundamentais para construção de sentido de um texto são estratégias eficazes para conduzir o processo de leitura. As ilustrações, o título, o subtítulo, o tamanho das letras, o negrito, os sublinhados, dentre outros, são mecanismos que contribuem efetivamente com a interpretação de um texto.

No entanto, essa estratégia deve ser conduzida de forma adequada, sem desviar do assunto, com vistas a alcançar de forma eficaz o objetivo desejado. Os dados apresentados pelos alunos devem ser registrados no quadro branco de forma clara e sistemática, organizando as ideias de acordo com os aspectos pragmáticos, estruturais e linguísticos de um texto. Conforme elucida Copper (1990, p.107),

[...] a discussão sobre as contribuições dos alunos é um dos melhores meios de atualizar o conhecimento prévio, mas adverte simultaneamente sobre o perigo de, no caso de não ser conduzida de forma correta, desviar da temática ou dos aspectos principais da leitura, cansar os alunos ou não lhe proporcionar uma organização clara. [...] devem ser sintetizados os aspectos mais relevantes que ajudarão as crianças enfrentar o texto.

Após realizar diversas estratégias para mobilizar o conhecimento prévio dos alunos acerca do tema tratado, chega o momento de interagir efetivamente com o texto. Como o objetivo da leitura, em nossa pesquisa, é ler para verificar o que compreendeu, o professor deve adotar uma série de procedimentos que facilitem a compreensão leitora do aluno.

Como acreditamos em uma proposta de ensino em que o aluno seja coparticipante na construção do conhecimento, nossa sequência didática apresenta como fundamentação teórica as discussões de Solé (1998, p. 118) sobre a leitura compartilhada.

A ideia que preside as tarefas de leitura compartilhada é, na verdade, muito simples: nelas, o professor e os alunos assumem- às vezes um, às vezes os outros- a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma.

Mediante as pesquisas da autora (1998, p. 117), ações conjuntas no processo ensino-aprendizagem possibilitam a interação de conhecimentos, uma vez que os alunos, ao se

depararem em uma situação desafiadora, compartilham uma série de estratégias para compreender o texto, envolvendo toda turma no processo de leitura.

Nessa proposta de ensino-aprendizagem, o aluno torna-se um sujeito ativo no processo da leitura, tendo em vista o seu envolvimento efetivo com o texto na construção de sentido do discurso. Solé (1998, p.119-120) sugere que os participantes elaborem perguntas para que todos respondam ao final da leitura; ou que redijam um resumo, de forma individual ou em dupla, explanando sua compreensão textual. O objetivo dessas estratégias é contrastar as ideias expostas pelos colegas e enriquecer seus conhecimentos. Ela ainda comenta sobre a maleabilidade dessas estratégias, já que podem ser adaptadas às condições de uso, ao público docente e aos objetivos da leitura; mas ressalta o quão é importante praticá-las, compreendendo a sua funcionalidade na construção da aprendizagem.

O importante é entender que, para dominar as estratégias responsáveis pela compreensão – antecipação, verificação, autoquestionamento... - não é suficiente explicá-las; é preciso colocá-las em prática, compreendendo sua utilidade. As atividades de leitura compartilhada, como afirmava antes, devem pedir a transferência da responsabilidade e o controle da tarefa de leitura das mãos do professor (SOLE, 1998, p.120).

Ao final da leitura, Solé (1998, p.133) ressalta que, para avaliar se houve a concretização do conhecimento, é importante desenvolver atividades de leitura focando em três aspectos: identificação da ideia principal, elaboração de resumos e formulação e resposta de perguntas. O objetivo dessa atividade é avaliar se o aluno desenvolveu a habilidade de realizar uma leitura global do texto, extraindo as informações essenciais e escrevendo ou falando de forma clara e sucinta sobre o assunto tratado.

CAPÍTULO 3 - O HUMOR NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ampliar a percepção dos alunos no que diz respeito ao uso criativo e reflexivo das práticas de linguagem é um dos caminhos a ser percorrido no estudo de língua portuguesa. Com base nessa perspectiva de ensino, foram inseridos no contexto escolar gêneros textuais, com vistas a promover uma aula dinâmica e prazerosa que desenvolva o senso de humor e criticidade dos discentes. Para tanto, gêneros de caráter humorístico, como tirinhas, anedotas e crônicas, passaram a fazer parte do cotidiano escolar e de avaliações, com intuito de aliviar tensões, promover sensação de alegria, brincar com as palavras, refletir sobre situações do cotidiano. O estímulo do senso de humor contribui com a formação crítica e psicológica do indivíduo, tornando-o capaz de refletir acerca do uso da linguagem

Patologias médicas e teorias gregas filosóficas, originadas por volta de 400 a. C, afirmavam que o corpo era constituído por quatro humores: sangue, fleuma (muco, catarro), bÍlis amarela e bÍlis negra. E, segundo as crenças gregas e romanas, a demasia ou a falta de cada um desses humores que lubrificam o corpo, tornando-o mais resistente ou mais frágil, influenciam na mudança de comportamento psicológico do indivíduo, caso esses líquidos estejam equilibrados, a pessoa se mantém em harmonia com seu corpo e espírito.

Humor, assim transcrito em várias línguas ocidentais, do grego *khimo* do latim *umo* significa líquido, fluido do corpo, sentido usado nas teorias da Antiguidade e na Idade Média, para explicar o comportamento do corpo e da mente (MAGALHÃES, 2010, p.13).

Assim, surgiu o significado da palavra humor empregado na atualidade, uma pessoa com uma maior quantidade de sangue em seu organismo apresenta um temperamento vivo e otimista. “O termo humor, no sentido moderno de “graça”, ou daquilo que é engraçado, finalmente, tem registro pela primeira vez em 1705, quando é introduzido seu uso no sentido moderno de tendência para gracejo” (MAGALHÃES, 2010, p.19).

Os textos humorísticos estão sempre circulando em diversos veículos sociais, como jornais, revistas, sites, televisão. Seu caráter lúdico promove a diversão e o riso, conduzindo as pessoas a momentos de euforia e prazer. Seus temas sociais e polêmicos aliados à forma como são construídos chamam a atenção do interlocutor, aguçando sua curiosidade e inteligência. Devido a todos esses fatores, nas últimas décadas, os textos de humor estão cada vez mais presentes no contexto escolar, enfocando aspectos históricos e psicológicos pelos quais refletem a identidade do povo. Nas aulas de Língua Portuguesa e em avaliações

promovidas pelo Governo Federal e por alguns estados brasileiros, para medir o nível de compreensão leitora da população, os textos de humor são bastante evidentes, por ser um excelente veículo para abordar os conceitos e os aspectos estruturais da língua; como também para refletir sobre os comportamentos de determinados grupos sociais. Ao analisar os mecanismos linguísticos, discursivos e pragmáticos empregados pelo autor na construção do texto, o professor proporciona a articulação entre a linguagem e o pensamento humano, trilhando estratégias cognitivas para a compreensão leitora.

Textos alegres e agradáveis que estimulam o senso de humor das crianças e a sua inteligência criativa tornam as aulas de Português divertidas e produtivas. O brincar atrai a atenção da classe e aprimora a percepção do aluno e a sua capacidade de construir o conhecimento de forma autônoma. Esta é uma das maneiras de redefinir o ensino da língua portuguesa, que antes se limitava a aulas enfadonhas e chatas, presas à leitura de textos clássicos, longos e sem graça, isto é, sem riso. Petraglia (2007) pondera que 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 humana.

Conduzir uma aula de leitura de forma lúdica e dinâmica provoca o pensamento investigativo do aprendiz e desenvolve a capacidade de reflexão. Por isso, os textos de humor são ferramentas valiosas no ensino da Língua Portuguesa, porque trazem inerentes ao discurso e à estrutura linguística e/ ou imagética elementos com múltiplos sentidos.

Os textos de humor contribuem para enriquecer a criatividade dos alunos, bem como aguçar a sua percepção sobre o seu espaço social. O discurso humorístico é uma ferramenta relevante para representar questões sociais, como política, economia, cultura. Além de desenvolver a competência linguística do indivíduo, o humor corrobora também na formação de leitores críticos, capazes de refletir e de se posicionar sobre sua realidade social.

A educação deve contribuir para autoformação da pessoa (ensinar e assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional (MORIN, 2006, p. 65/127).

Para construir uma trama humorística, o autor faz uso de um conjunto de elementos preponderantes na produção de um texto cômico, como fatores linguísticos e extralinguísticos. O interlocutor, ao se deparar com essa teia de elementos, ativa em seu subconsciente inúmeros saberes construídos ao longo de sua formação escolar e social e interage com o texto de forma ativa, desnudando da superfície do texto múltiplos sentidos implícitos no discurso,

ou seja, da materialidade discursiva emergem os significados pretendidos pelo autor do discurso.

Os gêneros textuais inerentes à esfera humorística são ferramentas pedagógicas excelentes para desenvolver as habilidades cognitivas dos interlocutores, visto que aguça a criatividade do aluno, bem como o senso crítico. Além disso, os textos, carregados de humor, mobilizam o aluno a associar elementos da superfície do texto com o conhecimento prévio sobre o assunto abordado, recuperando, assim, os possíveis sentidos do texto.

Esses gêneros textuais potencializam o conhecimento do aprendiz, pois eles são constituídos de vários mecanismos de leitura que motivam o leitor a associar elementos verbais ou não verbais presentes no texto aos conhecimentos armazenados na memória do interlocutor. Muitos gêneros humorísticos utilizam-se de argumentos lógicos para promover o riso de interlocutores. Fazem deboches, sátiras para induzir o público a refletir acerca das questões sociais tratadas.

3.1 A construção do humor

Rir de uma situação ou de algo dito ou realizado por uma pessoa é um costume enraizado na humanidade. Diferentes culturas apresentam suas formas de provocar riso, seja para denegrir a imagem de outrem e satirizar determinados comportamentos sociais ou, simplesmente, para divertir o público leitor. Santos (2012, p.34) comenta que o humor “exerce uma função social, seja ela de controle ou de reafirmação dos valores dominantes, seja ela crítica ou contestadora.” E como qualquer evento de comunicação, os textos humorísticos são construídos de fenômenos linguísticos e extralinguísticos que se articulam para produzir efeitos de humor ao texto, como jogo de palavras, contradição de ideias, ironias. Mas, na maioria das vezes, as utilizações desses recursos são direcionadas para um mesmo propósito: causar surpresa ao leitor, um aspecto preponderante nos textos humorísticos.

Para provocar essa surpresa, o autor compõe o seu enunciado desestabilizando uma situação ou um diálogo, opondo o real e o irreal, contradizendo ideias e situações, como também brincando com as palavras. Raskin (1985) ressalta:

[...] há duas importantes premissas para o efeito de humor: o texto ser compatível com duas proposições que se opõem e que sejam percebidas como opostas em determinado contexto, e é com elas que o humor é criado sob três aspectos: dicotomia real/ irreal, oposição de discursos e categorias da existência humana, atual/não atual e absurdo/possível (MAGALHÃES, 2010, p.28).

Outra contribuição da teoria raskiniana é a concepção do gatilho semântico, um recurso linguístico empregado pelo autor para desencadear o humor. É esse gatilho que provoca a mudança súbita do *script*, funciona como uma espécie de ponte para interligar os dois *scripts*. Logo, a construção do humor apresenta o esquema: a primeira informação chega à mente do indivíduo, ele a interpreta e ativa o primeiro script, logo se depara com um gatilho que vai gerar o segundo *script*, com uma nova interpretação. Acerca da função do gatilho semântico entre os textos, destacamos que

Seu papel é estabelecer a relação entre os dois impondo uma interpretação diferente da do primeiro e que provoque o riso espontâneo. Portanto, 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 (MAGALHÃES, 2010; p.29).

Para que o gatilho seja acionado, faz-se necessário o indivíduo combinar os sentidos dos vocábulos ou articular a superfície sintática ao contexto situacional. A habilidade de inferir é fundamental nesse processo, para haver a compreensão efetiva do discurso. Como enuncia Dell'Isola (2001, p.39):

O leitor, ao compreender um texto, raciocina. O raciocínio é um movimento de pensamento, uma inferência', que comporta invenção e atividade do pensamento, apoiada em extratos socioculturais ou impulsionada pela afetividade do indivíduo.

No entanto, muitos leitores não identificam o cômico em um determinado texto por não reconhecerem esses mecanismos inerentes ao humor, tão imprescindíveis na compreensão efetiva do discurso. Compreender os fenômenos constitutivos do humor é um passo importante para interpretar os sentidos do texto e requer do leitor a habilidade de ativar diversos aspectos cognitivos.

Veatch (1998) também realizou um estudo sobre a construção do humor. Em suas pesquisas, o estudioso ressalta que os gêneros humorísticos não são constituídos apenas pela linguagem verbal, mas também pelos elementos visuais, que são componentes necessários para construir o sentido de um texto. De acordo com esse pesquisador, sua teoria diverge neste ponto da teoria raskiniana que desenvolveu a sua pesquisa focando apenas nos textos verbais. Magalhães (2010, p.42) descreve as etapas da teoria veatchiana: 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*. Veatch (1998) ressalta que a percepção do humor eclodirá no indivíduo se este reconhecer as três situações supracitadas,

ou seja, na falta de uma delas a compreensão do humor será comprometida. Magalhães (2010) argumenta de forma sucinta as discussões realizadas por Raskin (1985) e Veatch (1998) acerca do humor:

[...] a construção do humor baseia-se na justaposição de dois scripts, um portando a violação (V) e o outro a normalidade (N), esta entendida como regra ou convenção social, moral, ética, social, religiosa, como padrões físicos e mentais construídos e regulados pela sociedade e mantidos pela moral subjetiva e a violação como ruptura de expectativa diante dessas regras (MAGALHÃES, 2010, p. 42).

A fim de promover a quebra da expectativa entre os *scripts* e desencadear uma nova interpretação para o discurso, o autor do texto humor faz uso de uma série de recursos semânticos que contribuirão para provocar a ruptura da normalidade presente no discurso. Esse efeito é deflagrado tanto com a presença de mecanismos linguísticos quanto extralinguísticos que serão discutidos posteriormente.

3.2 O gênero tirinha como instrumento para apreensão do humor

O âmbito social é permeado de textos que divertem e provocam o riso, como anedotas, charges, tirinhas, filmes, entre outros gêneros discursivos. E as tirinhas, pela sua composição estrutural e seus aspectos pragmáticos e linguísticos, é um dos meios de comunicação de massa que mais atraem públicos de diversas faixas etárias; as ilustrações, a linguagem simples e os temas abordados convidam o leitor a adentrar no universo dessa leitura.

A leitura de tirinhas preconiza uma atividade de leitura prazerosa e dinâmica, por narrar situações do cotidiano de forma sucinta e engraçada, utilizando-se de uma linguagem simples. Esse tipo de leitura desperta a atenção da atual geração de adolescentes que cresceu em ambientes virtuais permeados de textos multimodais com leituras breves. Segundo Rojo (2012, p. 19), “[...] multiletramentos são textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (para fazer significar)”.

O gênero tirinha é um subgênero das histórias em quadrinhos, seu enredo é sintetizado e acrescido de uma dose de humor. Por muito tempo, esse gênero textual foi marginalizado pelos profissionais da área da educação, pois eles partiam do pressuposto de que o conteúdo e a linguagem das tirinhas limitavam o desenvolvimento cognitivo do leitor e sua capacidade de ler textos mais longos e complexos. No entanto, Vergueiro (2012, p.21) ressalta que, recentemente, órgãos oficiais da educação reconheceram a importância de inserir quadrinhos

no currículo escolar, desenvolvendo orientações pedagógicas para essa realização. Por isso, hoje em dia, é tão comum encontrar esse gênero textual em livros didáticos e em exames de avaliação de aprendizagem.

A presença das histórias em quadrinhos em materiais didáticos se consolidou quando os PCN legitimaram a importância do seu uso nas atividades de linguagem (BRASIL, 1997). Barbosa *et al.* (2012) enumera os motivos de inserir as histórias em quadrinhos no contexto escolar e as habilidades desenvolvidas pelos alunos no processo de sua leitura:

- As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua criatividade e desafiando o seu senso crítico;
- A interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos;
- As revistas de histórias em quadrinhos versam sobre os mais diferentes temas, sendo facilmente aplicáveis em qualquer área;
- A inclusão dos quadrinhos na sala de aula possibilita ao estudante ampliar seu leque de meios de comunicação, incorporando a linguagem gráfica à linguagem oral e escrita;
- Possibilita que muitos estudantes se abram para os benefícios da leitura, encontrando menor dificuldade para concentrar-se nas leituras com finalidade de estudo;
- Na medida em que tratam de assuntos variados, introduzem sempre palavras novas aos estudantes;
- Os estudantes, pela leitura de quadrinhos, são constantemente instados a exercitar o seu pensamento, complementando em sua mente os momentos que não foram expressos graficamente;
- Por serem veiculadas no mundo inteiro, as revistas em quadrinhos trazem normalmente temáticas que têm condições de ser compreendidas por qualquer estudante;
- Não existe qualquer barreira para o aproveitamento das histórias em quadrinhos nos anos escolares iniciais e tampouco para sua utilização em série mais avançadas (BARBOSA *et al.*, 2012, p. 21-25).

Portanto, práticas de leitura com tirinhas exercitam a mente, porque exigem do aprendiz uma série de operações mentais para compreensão do texto. Essa prática educativa desenvolve a capacidade do indivíduo de construir o sentido do texto, através da articulação entre palavras e imagem; bem como estimula o senso de humor do leitor e a criticidade. Porém, para construir o significado de uma tirinha, não basta o indivíduo coordenar a linguagem verbal e visual, mas também fazê-lo perceber que essas duas linguagens apresentam peculiaridades distintas. Para atribuir sentido à tirinha, a pessoa precisa observar a composição da imagem (as cores, as linhas, a posição do personagem ou do objeto); e associá-la aos aspectos linguísticos do texto (o tipo de linguagem; o uso de elementos gramaticais; a organização sintática; o estilo). Portanto, é esta constante interação entre os recursos gráficos,

o colorido das imagens, a ação rápida e inusitada de personagens intrigantes que desperta a curiosidade e a atenção do aluno e contribui para a construção do humor e do sentido do texto.

Como postula Vergueiros (2012, p.31),

[...] as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude.

É enriquecedor para o processo ensino-aprendizagem, elaborar um plano de aula em que o aluno compreenda os vários recursos linguísticos e imagéticos empregados pelo autor para atribuir sentido e humor ao discurso. E as tirinhas oportunizam essa prática leitora. No estudo da linguagem verbal, por exemplo, é relevante averiguar os conhecimentos dos alunos sobre o papel das interjeições, onomatopeias e legendas; bem como solicitar a turma a descrição da fala dos personagens, abordando os aspectos formais e informais da língua. Já em relação à linguagem não verbal, é essencial ativar a percepção dos alunos sobre os gestos das personagens e sobre as figuras cinéticas que acompanham os vários movimentos da narrativa, como também fazê-los reconhecer o significado de cada formato do balão e das metáforas visuais. Com esse direcionamento, os discentes evidenciarão que esses elementos são essenciais para a compreensão do texto.

Tendo como base os estudos realizados por Solé (1998, p.105) sobre de que maneira ativar o conhecimento prévio dos alunos para uma prática de leitura construtiva, o professor pode levantar alguns questionamentos, como “Quais os propósitos comunicativos de uma tirinha?”. O objetivo dessa pergunta é analisar o conhecimento dos alunos sobre a condição de uso das tirinhas. Agora, quando se deseja identificar os aspectos estruturais de um gênero, elaboramos as seguintes questões: que elementos estão presentes na construção de uma tirinha? De que forma a história é construída? Já para analisar a linguagem do gênero tirinha, o professor propõe enunciados, como “Qual a função das interjeições nas tirinhas?”.

Pode-se aplicar também essas estratégias, estimulando os participantes a formularem perguntas que envolvam os vários aspectos semióticos do gênero em estudo, tais como as relações de coerência entre as palavras e as imagens; a contribuição das figuras cinéticas na construção de sentido.

Logo, o gênero tirinha configura-se como um instrumento valioso no ensino da língua portuguesa, por apresentar em sua estrutura composicional elementos essenciais para interpretação e análise de texto. Além disso, o seu caráter lúdico e humorístico contribui para

o processo-ensino aprendizagem, pois desperta o interesse de aprender do aluno, instigando o espírito investigativo e a capacidade reflexiva.

3.3 Contexto histórico das tirinhas

As tirinhas são narrativas construídas com desenhos sequenciais, geralmente, em sentido horizontal. Suas histórias são curtas, mas com situações surpreendentes; e os seus personagens são caricaturais e intrigantes, representando, na maioria das vezes, grupos sociais. Nicolau (2007, p.62) declara que

O processo da criação começa na busca de personagens que, de forma metafórica vão expressar suas representações sociais, mesmo que esses personagens sejam animais, objetos, pessoas ou figuras lendárias, contanto que personifiquem, como disse Bergson, a figura humana para que se possa tornar risível.

O conteúdo das tirinhas apresenta um caráter de cunho humorístico e ao mesmo tempo crítico, levando o leitor a refletir sobre os problemas sociais e o comportamento humano; e o entendimento da história está atrelado à articulação de sentido entre os elementos verbais e não verbais presentes na tirinha. O autor das tirinhas busca esses mecanismos para constituir uma mensagem compreensiva, engraçada e, ao mesmo tempo, reflexiva, ao abordar temas do cotidiano social.

A inserção desse gênero textual em livros didáticos e em exames de avaliação tem como objetivo implementar práticas pedagógicas em que o aluno desenvolva a capacidade de reconhecer problemas sociais e buscar medidas para resolvê-los. Esse tipo de leitura é um instrumento enriquecedor no processo da aprendizagem, uma vez que desenvolve o pensamento lógico e reacional do aprendiz e aguça a criatividade e o senso crítico, pois exige a mobilização de uma série de operações mentais para construir o sentido do texto e refletir criticamente sobre ele.

O cartunista ou quadrinhista é, antes de tudo um profissional antenado com o cotidiano: brinca com as idiosincrasias humanas, critica as contradições sociais, diverte-se com o jocoso e até mesmo, filosofa com a condição humana. Ele parte de uma leitura social na qual está imerso para poder produzir sua visão em um gênero apropriado ao espaço dessa mídia já convencionalizada na relação com os leitores (NICOLAU, 2007, p. 62).

Com mais de 100 anos de existência, as tirinhas cativam públicos de várias idades, com personagens e cenários bem expressivos ancorados a um discurso bem-humorado. Em uma leitura rápida e dinâmica, esse gênero aborda questões que despertam o interesse de seus leitores, como relações familiares e profissionais e temas políticos e ambientais. Vergueiro (2012, p.10) anuncia que as primeiras tirinhas foram publicadas aos domingos nos jornais norte-americanos, mas, após alguns anos, tornaram-se uma publicação diária, cujos temas centrais eram a família, a protagonização feminina e a antropomorfização de animais.

Nicolau (2007, p.9) comenta que alguns estudiosos consideram que a tirinha pertence à esfera jornalística, por retratar e criticar problemas do cotidiano de forma satírica, juntamente com os gêneros artigo de opinião, charge, editorial, entre outros; mas são apenas discussões não consolidadas nos estudos da linguagem.

Segundo Patati e Braga (2006, p.12), “o formato clássico das tiras com piadas desdobradas em três tempos ou três quadros surgiu graças à escassez de espaço nos jornais, bem como à popularidade dos personagens”.

De acordo com pesquisas realizadas por Patati e Braga (2006), a primeira tirinha foi publicada no jornal, em 1907, por Bub Fisher. Nessa tirinha, os personagens Mutt e Jeff faziam comentários sobre o *turfe*, um esporte britânico que promove e estimula a corrida de cavalos. O objetivo dessas tiras era refletir sobre o caráter impiedoso dessa atividade esportiva.

Posteriormente, surgiram as historinhas do Sobrinho do Capitão, do imigrante alemão Rudolph Dirck, uma série que se tornou tiras em quadrinhos. De suas produções, emergiram as relações conflituosas entre crianças e adolescentes e a primeira representação da fala dos personagens por meio dos balões.

No entanto, a tira que alavancou a produção e o sucesso dos quadrinhos foi Pafúncio, com o título original de *Bringingupfather*, de George McManaus, em 1913. As narrações de Pafúncio foram as primeiras tiras americanas conhecidas mundialmente. As historinhas narram as peripécias de Pafúncio e de sua esposa Marrocas que, após ganharem uma fortuna em uma aposta de corrida de cavalo, tentam fazer parte da alta sociedade. Mas essa emergência social não modificou os hábitos de Pafúncio, que continuou com sua vida de boêmio, bebendo em bares com os amigos; já Marrocas não aceitava o comportamento de Pafúncio, gerando vários conflitos entre o casal. Ao produzir essas historinhas, George McManaus busca retratar de forma jocosa o cenário do século XIX, com ornamentos e rococós e com as roupas requintadas da época.

Patati e Braga (2006, p.14) reforçam que

as tiras de humor tinham liberdade crítica sobre os costumes e a moral da época muito mais que outros gêneros, pois se tratava de uma forma de expressão inédita e inesperada, com características próprias. E os humoristas desenvolveram uma comunicação com o público que se sustentava intensamente dessa liberdade.

Os responsáveis pela divulgação desse gênero textual foram os *syndicates*, organizações de grande porte que disseminavam notícias e materiais de entretenimento em jornais por várias partes do mundo. Compartilhando, portanto, a cultura americana com inúmeras sociedades.

3.4 A linguagem das tirinhas

O gênero tirinha é formado por uma sucessão de quadros que obedecem a uma sequência narrativa. As historinhas são organizadas da esquerda para direita, mas algumas vezes de cima para baixo, esta estrutura é muito comum na última página dos gibis.

Esse gênero narrativo é constituído de dois códigos, as imagens e as palavras, que interagem entre si para estabelecer sentido e humor ao texto. Para realizar a leitura efetiva do texto, o leitor articula a linguagem verbal e não verbal que se completam, fazendo emergir o sentido do discurso.

Com o passar dos anos, os produtores dos quadrinhos foram criando elementos específicos para esse gênero, a fim de propiciar uma leitura mais dinâmica e específica, mas também houve o empréstimo de inúmeras formas de expressão, dentre elas os recursos utilizados no cinema.

A linguagem visual é o elemento central das tirinhas, é ela que dá vida aos personagens e atrai a atenção dos leitores. Para promover uma maior desenvoltura e veracidade nos movimentos e nos gestos dos personagens, os criadores lançam mão de inúmeros recursos visuais. Conforme declara Vergueiro (2012, p.34):

À linguagem icônica estão ligadas questões de enquadramento, planos, ângulos de visão, formato de quadrinhos, montagem de tiras e páginas, gesticulação e criação de personagens, bem como a utilização de figuras cinéticas, ideogramas e metáforas visuais.

A vinheta, a menor unidade narrativa das tirinhas, é o espaço em que ocorre as várias ações dos personagens, que são captadas pelo leitor como se fosse uma situação específica. E

os recursos visuais supracitados são os responsáveis para surtir esse efeito de unidade e promover o dinamismo da narrativa. Para Vergueiro (2012, p.35):

O quadrinho ou vinheta constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento.

Acerca da Vinheta, Vergueiro (2012) esclarece que em um mesmo quadrinho podem retratar várias situações, as quais observadas em conjunto, expressam a ideia de uma ação específica.

No que diz respeito à montagem das tirinhas, Vergueiro (2012, p.45) ressalta que depende do tipo de enredo e do veículo em que ela será divulgada. A estudiosa evidencia dois modelos de tirinha: no primeiro, como no formato das tiras de humor, a história começa e termina em uma única tira, obedecendo à fórmula *a-gag-a-day* (uma piada por dia); no segundo, relacionado às histórias de aventuras, o autor compõe tiras diárias. Deixando sempre um gancho ou momento de tensão para ser desenvolvido no dia seguinte.

Para participar do desenrolar da narrativa, na maioria das vezes, os autores criam diversos personagens secundários, com características físicas e psicológicas bem definidas; e um protagonista, com a personalidade distinta dos demais, sempre se destacando por suas ações ou pensamentos. As expressões faciais e corporais contribuem para caracterizar os personagens, evidenciando seu estado de ânimo e seus sentimentos em um determinado momento.

Outros recursos icônicos bastante evidentes nas tirinhas são as figuras cinéticas e as metáforas visuais. Para dar mobilidade aos personagens e promover maior expressividade às ações dos personagens, o autor faz uso das figuras cinéticas, que são traços, linhas pontilhadas, imagens repetidas que marcam o movimento dos personagens na vinheta. Assim, Vergueiro (2012, p.54) as define: “Para dar sensação de movimento, os desenhistas de HQ lançam mão das figuras cinéticas, em que traços, linhas e repetições de imagens servem para representar deslocamentos, oscilações e impactos”. Vergueiro (2012, p.54) ainda descreve os vários tipos de figuras empregadas pelos quadrinhistas:

as mais comuns são as que expressam trajetória linear (linhas ou pontos que assinalam o espaço percorrido), oscilação (traços curtos que rodeiam um personagem, indicando tremor ou vibração), impacto (estrela irregular em cujo centro se situa o objeto que produz o impacto ou o lugar onde ele ocorre), entre outras.

Já as metáforas visuais são convenções gráficas estabelecidas entre os quadrinhistas, cujo papel é expressar as ideias e os sentimentos dos personagens, articulando-se à linguagem verbal. Elas se localizam dentro ou fora do balão, isso depende do que o autor quer expressar.

Tratando-se da linguagem verbal, o produtor de tirinhas também recorre a diversas convenções. Por exemplo, as falas e os pensamentos dos personagens surgem inseridos em balões sob vários tipos de formatos; e a fala do narrador aparece dentro de um retângulo, no canto superior esquerdo da vinheta.

Assim, os textos verbais que representam formas de comunicação dos personagens, internas ou externas, aparecem nos quadrinhos envoltos por uma linha circular, próxima à cabeça do(s) que as expressam. Da mesma forma, os textos que contêm a expressão do narrador vêm acondicionados em um retângulo colocado no canto superior do quadrinho. (VERGUEIRO, 2012, p.56).

Segundo Vergueiro (2012, p.63), um recurso bastante evidente nas tirinhas são as onomatopeias, que são signos verbais pré-estabelecidos pelos quadrinhistas para representar o som emitido durante a narrativa. Elas não são exclusivas dos quadrinhos, encontram-se também na literatura; porém, sua plasticidade e recursos gráficos são restritos a esse gênero.

Portanto, todos os recursos verbais e não verbais supracitados são informações importantes no processo de construção de sentido do texto, por isso merecem toda atenção durante o ato da leitura.

3.5 As tirinhas de Hagar e Mafalda como recurso didático para compreensão do humor

O caráter multifacetado do gênero tirinha possibilita desenvolver em alunos várias competências cognitivas, como a capacidade de analisar significativamente um sistema semiótico, interpretando as informações presentes nas entrelinhas a partir dos dados explícitos; e de refletir criticamente sobre o assunto abordado. Mediante a essa composição permeada de significados, as tirinhas de Hagar e de Mafalda são bastante recorrentes nos livros didáticos.

Os dois acervos culturais são ferramentas pedagógicas riquíssimas para o desenvolvimento das práticas de leitura, por isso os elegemos como objetos da nossa pesquisa. Nas tirinhas de Hagar, a construção de sentido está atrelada a fenômenos semânticos e pragmáticos. Na maior parte das tirinhas de Hagar, o autor constrói o sentido e o humor do texto brincando com o sentido das palavras e com o comportamento pitoresco dos personagens. Nas tirinhas de Mafalda, os fenômenos pragmáticos estão mais em evidência. Os

personagens se comportam na maioria das vezes contradizendo a modelos já pré-estabelecidos socialmente, por exemplo, Mafalda, a protagonista, apresenta pontos de vista que não vão de encontro com as ideias de uma menina de sua idade.

Com vistas a compreender o contexto situacional em que ocorrem as ações dos personagens, faremos um breve histórico da origem das tirinhas e descreveremos o espaço da narrativa e as características psicológicas das personagens.

3.5.1 Contexto histórico das tirinhas de Hagar

Em 1973, nasce Hagar, o Horrível, o protagonista de uma tira em quadrinhos norte-americana. Dick Browne, seu mentor, relata que Hagar surgiu das lendas nórdicas contadas pela sua tia sueca quando ele era criança. O cartunista criou as personagens, inspirando-se em sua vivência com a família (esposa e filhos) e em suas experiências com seu advogado e médico.

Hagar, com seu jeito rude de ser e, ao mesmo tempo, com um coração enorme, atrai um vasto público leitor. O personagem é alto, gordo e usa um elmo¹ de chifre que expressa eminência, símbolo do poder. Ele, como todo guerreiro *viking*, enfrenta duras batalhas, tentando invadir a Inglaterra. A personagem externa expressa um caráter machista, mas na verdade teme as broncas da esposa Helga, mulher de personalidade forte, que está sempre insatisfeita com seu modo de vida. Nas tirinhas, Hagar está sempre em conflito com sua esposa, que não aceita a falta de higiene do marido e a maneira como ele se comporta ao chegar em casa, sempre dormindo pelos cantos e explorando Helga em seus afazeres domésticos.

Entretanto, não é apenas com Helga que o personagem vive em conflito, uma das suas maiores frustrações é seu filho Hamlet, um garoto pacato, inteligente que foge das ações próprias das crianças *vikings*, como brigas e xingamentos. Seu sonho é ser um médico ou advogado, contradizendo as expectativas do Hagar, que almeja um filho valente e guerreiro, pronto para acompanhar o pai nas guerras.

Outro personagem de bastante destaque nas tiras de Hagar é Eddie Sortudo, o melhor amigo de Hagar e seu escudeiro fiel, tanto seus aspectos físicos quanto psicológicos diferem do protagonista das tirinhas. Eddie é um guerreiro franzino, frágil, sem muita motivação para as guerras. É um *viking* não dotado de muita inteligência e que sempre se

¹¹ Elmo s.m. 1. Peça de armadura que protegia a cabeça.

envolve em confusão. Seu figurino e sua fisionomia diz bastante de sua personalidade, veste-se com uma espécie de batina e o seu elmo tem o formato de um cone, bem diferente do elmo chifre de boi de Hagar; nasceu sem queixo e com um narigão, seus olhos estão sempre arregalados, expressando admiração e medo. Seu discurso ingênuo e contraditório provoca risos nos leitores das tirinhas.

É nesse ambiente permeado de diferentes personalidades em que Dick trilha caminhos para agradar seus leitores e provocar risos. Os sentidos do texto depreendem-se do comportamento inusitado dessas personagens atrelados às manobras de linguagem e de estilo desenvolvidas pelo autor.

3.5.2 Contexto histórico das tirinhas de Mafalda

Mafalda é uma personagem das histórias em quadrinhos, criada pelo cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón, mais conhecido como Quino. Há 50 anos, no dia 29 de setembro de 1964, Mafalda foi publicada pela primeira vez na Argentina. O cartunista foi contratado pela loja de eletrodoméstico *Mansfield* para criar uma tira de publicidade; a empresa exigiu que o nome da personagem iniciasse com a primeira letra do nome da empresa, no caso M de Mansfield, daí surgiu o nome da personagem. No entanto, a campanha foi derrotada. Porém, no ano seguinte, o cartunista conseguiu um espaço na revista *Primeira Plana* para editar suas tirinhas regularmente e foi um sucesso. Entretanto, Mafalda somente conseguiu ser conhecida mundialmente quando Quino passou a publicar suas tiras no *Jornal El Mundo*, em 1965. Mas, o sucesso de Mafalda foi impulsionado com a publicação de seu primeiro livro que vendeu cinco mil exemplares, na primeira tiragem, e duzentos mil, na segunda.

Quando a garota surgiu, o mundo estava dividido entre dois sistemas econômicos, o capitalismo e o socialismo, e a qualquer momento poderia eclodir a segunda guerra mundial. Nesse período, a personagem Mafalda, com seus diálogos incessantes, era o ícone do espírito da democracia e da liberdade de expressão. Foi uma maneira que o cartunista encontrou de manifestar em público o seu posicionamento e a sua indignação perante os problemas sociais.

Mafalda nasceu com seis anos de idade, e sobreviveu apenas por uma década, quando Quino cessou suas histórias devido a um glaucoma que quase o cegou. Mesmo com pouco tempo de criação, a garota alcançou fama internacional por discutir em suas tirinhas fatos importantes de sua época, como a Guerra Fria e as ditaduras na América Latina. Seus

questionamentos constantes sobre as injustiças sociais, a falta de compromisso do governo e a degradação do meio ambiente agradavam o público de todas as idades.

Mafalda é uma garotinha aparentemente inocente, mas que enxerga problemas negligenciados pela sociedade, seu espírito crítico e sua astúcia são traços marcantes da personalidade da garota que a transformaram em um anti-herói das histórias em quadrinhos. Nas suas narrativas, a personagem não tem como objetivo salvar os pobres e oprimidos, além de denunciar e criticar as mazelas sociais, instigando a sociedade a refletir acerca desses problemas.

Nas tirinhas, Mafalda interage com vários amigos de personalidades marcantes, dentre eles Miguelito, um menino de caráter egocêntrico que vive em um mundo particular, sem se preocupar com a realidade do mundo. Ele é bastante ingênuo e verdadeiro em suas colocações, mas também bastante explosivo. Acata as críticas feitas pelos colegas de forma humilde, sem criar confusões. Outro personagem irreverente é Manolito, um garoto que visualiza a sociedade sob o olhar de um comerciante, haja vista o pai ser proprietário de um comércio. É o mais ignorante do grupo e o menos questionador. Apresenta uma visão capitalista da realidade, pois está sempre preocupado com os negócios do pai e com o dinheiro que pode vir a ganhar com os lucros da empresa. Há também Felipe, um personagem bastante sonhador, ele passa boa parte do seu tempo no mundo da fantasia, de onde surge o seu caráter ingênuo. Como está a maior parte do tempo distante do mundo real, encontra-se sempre com as atividades escolares pendentes e expressa mais sensibilidade que Mafalda.

Dentre as amigas de Mafalda, encontramos Susanita e Liberdade. A primeira é uma das personagens mais expressivas das tirinhas, é uma garota bastante egoísta e fútil, sempre preocupada com as tendências da moda. Seus diálogos se opõem ao discurso de Mafalda que está sempre voltado para os problemas ambientais e os conflitos sociais. Já Liberdade tem uma personalidade totalmente diferente de Susanita, pertence a uma família socialista, por isso está sempre discutindo com Mafalda sobre a classe proletariada, os problemas sociais e a revolução. Suas concepções ideológicas estão sempre em consonância com a de Mafalda, porém, a protagonista expressa uma visão mais realista da sociedade.

A família de Mafalda também participa ativamente dos diálogos incessantes da garota. Seu pai trabalha em uma companhia de seguro e está sempre contabilizando o orçamento familiar e controlando os gastos do mês. Ama cuidar de seu jardim, e as formigas são suas maiores inimigas. Fica sempre em uma má situação, quando sua filha pergunta sobre os males da sociedade, pois nunca consegue responder aos questionamentos da filha. Enquanto que a mãe de Mafalda é uma verdadeira dona de casa e se considera a escrava da família. É

frustrada por ter renegado seus estudos para cuidar da família, e Mafalda, sempre que pode critica a mãe pela sua decisão. A mãe tenta justificar sua escolha dando lições de renúncias e humildade à filha. Como integrante da família, temos também Guiller, o irmão de Mafalda, um bebê travesso e de inteligência precoce. Em suas falas, a inocência própria de sua idade está sempre em evidência como também a curiosidade de descobrir o mundo.

As tirinhas de Mafalda é um acervo importante para a literatura universal, pois o caráter contestador da personagem representa a voz de muitas pessoas. Com seu humor sarcástico conquista uma legião de fãs e reflete sobre problemas sociais, políticos e econômicos.

3.6 A compreensão dos gatilhos do humor

A natureza constitutiva das tirinhas possibilita o desenvolvimento de inúmeras habilidades no leitor, pois promove a interação entre o leitor e a materialidade textual; e aguça o senso de humor e a criticidade do indivíduo. Nas tirinhas, os recursos icônicos são peças imprescindíveis na construção de sentido do texto, visto que o desenrolar do enredo depende do desenho para que haja a compreensão efetiva da história. Em muitos casos, a linguagem visual é o único recurso de comunicação da tirinha.

Mas a marca relevante desse gênero textual é o seu caráter humorístico, e o princípio que norteia a construção desse humor é a quebra da expectativa. O autor em um átimo insere uma ação ou discurso que rompe com o pensamento linear construído pelo leitor para compreender uma determinada situação. Como observa Kraft (2007, p.62):

de acordo com a teoria da incongruência, o humor se baseia na percepção de uma incoerência , de um paradoxo”. Tudo ocorre em fração de segundos: de início, a comicidade do arremate parece sem sentido, pois não se encaixa no contexto. Por isso ficamos perplexo em um determinado instante. Depois o cérebro se lança à solução do problema.

Para promover essa ruptura, os autores, além das imagens, lançam mão de vários recursos linguísticos, discursivos e pragmáticos, como o jogo de palavras, o uso da contradição e da ironia. E são sobre os dois primeiros recursos que discorreremos nos tópicos a seguir.

3.6.1 O jogo de palavras

O ser humano tem a necessidade de concretizar os seus pensamentos por meio da fala e da escrita. Para realizar esse feito, lança mão das palavras, uma natureza linguística constituída de poderes. As palavras são peças imprescindíveis no ato da comunicação, é por meio delas que o homem constrói o seu discurso, selecionando os vocábulos que pertençam ao assunto abordado, para enfim relacioná-los e construir o texto com um determinado propósito comunicativo. As palavras exercem um papel decisivo na construção textual, pois elas são carregadas de significados que ajudam no encadeamento das ideias. Elas servem como pistas tanto para o autor alcançar o seu propósito comunicativo quanto para o leitor compreender os objetivos do emissor. Uma reflexão de Aguiar (2010) acerca da escolha das palavras:

Cada item lexical não é formado apenas por uma sequência de elementos constitutivos, mas é estruturado em camadas que podem atingir vários níveis de significado. Quando inseridas no núcleo temático de um texto, por exemplo, as palavras se enlaçam umas a outras no eixo do sentido principal. Elas entram em cadeia com as outras, que são escolhidas determinadas pelo assunto tratado (AGUIAR, 2010, p. 29).

As relações profissionais, sociais e interpessoais são trilhadas por meio da linguagem. O locutor alcança o propósito comunicativo desejado selecionando vocábulos, expressões e imagens pertencentes ao mesmo campo semântico, a fim de o interlocutor interagir com o texto. Logo, a manifestação discursiva ocorre de diversas maneiras, o leitor interpreta a linguagem verbal e não verbal isoladamente, ou associa esses dois códigos linguísticos, a fim de atribuir sentido ao texto. É utilizando essas estratégias que o autor do texto interage com o leitor, convidando-o a participar de um jogo construído por palavras e/ou imagens e permeado de informações implícitas.

A respeito da formação do discurso, Aguiar (2010) anuncia:

É a temática do texto que, em princípio, faz o papel de fio condutor que estabelece a seleção de palavras. Escolhemos as palavras através de uma ordem sociocognitiva, conforme elas nos pareçam adequadas para expressarem o que queremos dizer e fazer com elas (AGUIAR, 2010, p.29).

A polissemia é um dos recursos empregados em várias esferas sociais, como textos publicitários, humorísticos e narrativas ficcionais, com objetivo de provocar efeito cômico em um texto. É um fenômeno semântico gerado por palavras enxertadas de significados e que cabe ao leitor desvendar, de acordo com o contexto, seus mistérios.

No que tange aos textos de humor, o jogo de palavras polissêmicas contribui significativamente na produção do efeito cômico, haja vista o lúdico ser o princípio o qual norteia a comicidade. Assim, a polissemia é um recurso criativo que desenvolve a cognição do interlocutor dado a possibilidade de mais de uma interpretação. Para uma compreensão eficaz, o leitor deve ir além da tessitura textual, ativando os elementos extralinguísticos que subjazem a superfície textual.

Contudo, o interlocutor somente compreende a brincadeira construída pelo autor do texto, lançando mão de várias áreas do conhecimento, como a Linguística textual, a Pragmática, a Sociolinguística, a Semiótica, dentre outras. Mas, para isso ocorrer, é necessário que o leitor compartilhe com as ideias inerentes ao texto, pois o conhecimento sócio-histórico-cultural do indivíduo combinado com seus conhecimentos acerca de mecanismos linguísticos e semânticos são fatores preponderantes para construir o significado do texto.

Figura 1 – Coletores de impostos



Fonte: Disponível em: <<http://www.adventistas.com/fevereiro2004/>>. Acesso em: 13 set. de 2015.

Percebemos a polissemia quando um único item lexical carrega consigo várias acepções a depender do contexto em que se insira. É única a sua entrada no dicionário, quanto à sua forma, porém é vasta a sua significação quando um jogo de habilidades para seu encaixe em diversas situações textuais é realizado pelo escritor. É esse jogo que se encarregará do humor e da polissemia como ferramentas para o despertar do prazer de ler (AGUIAR, 2010, p.13).

Então, como em qualquer brincadeira, os participantes terão objetivos a serem alcançados. Enfim, o ato de ler vai muito além da decodificação de signos, é um processo de interação entre o produtor textual e o leitor, exigindo a participação ativa do leitor, à medida que este agrega os elementos verbais e não verbais presentes no texto com os conhecimentos armazenados em sua memória.

Muitos produtores de tirinhas recorrem a esse recurso linguístico para promover a comicidade de seu discurso. Valendo-se desse instrumental inusitado e dinâmico, o autor do texto provoca seus leitores a preencherem lacunas, propositalmente inseridas no contexto, associando as palavras e as imagens ofertadas às informações implícitas no contexto. Consoante Possenti (2013, p.115):

[...] os efeitos de humor são decorrentes de dois fatores fundamentais. Em primeiro lugar, trata-se de uma narrativa cômica. Em segundo, sua leitura exige que ela seja completada pelo leitor que, para isso, periodicamente, deve preencher um espaço vazio, resolvendo uma espécie de charada. É basicamente na descrição dos fatos de linguagem que estão envolvidos na atividade a ser realizada pelo leitor que este ensaio de concentra.

Dessa forma, a experiência criativa do interlocutor é estimulada, levando-o emissor a buscar os caminhos trilhados pelo autor para compreender o propósito do texto. Observando este texto de Hagar, o autor alude à plurissignificação de registros lexicais para produzir efeito de sentido e causar comicidade ao texto.

Na tira (Figura 1), Dick Browne, sutilmente, faz uma crítica às autoridades governamentais que não se interessam em ter uma sociedade pensante em seu governo. O autor pretende com esse discurso não apenas trazer uma leitura engraçada e prazerosa, mas levar o leitor a realizar uma leitura crítica do mundo, no que diz respeito ao âmbito político. Nessa tira, os dois sentidos expressos na palavra **pensar** armam-se para alcançar o propósito comunicativo desejado pelo ator: fazer o leitor refletir acerca do seu papel enquanto cidadão em seu espaço social. No primeiro quadrinho, a palavra **pensar** adquire o significado de **julgar**, ou seja, o rei espera que o povo não veja os cobradores de impostos como seus inimigos; já no segundo quadrinho, emerge um novo significado para o vocábulo **pensar**, formar ideias, raciocinar, refletir.

É evidente que, para o leitor atribuir sentido ao texto, recorre a várias estratégias de leitura, interpretando os múltiplos sentidos das palavras e associando ao seu conhecimento prévio sobre o assunto em questão.

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 do texto (o cotexto) com outras que se acham armazenadas em nossa memória, acumuladas ao longo de nossas diversas experiências (CAVALCANTE, 2013, p. 31).

Conforme mencionado no capítulo anterior, Kock e Elias (2010, 40-54) enunciam que um leitor ativa vários tipos de conhecimentos de natureza linguística, enciclopédica e interacional para realizar a leitura de forma efetiva. Logo, o leitor apenas consegue atribuir sentido ao texto se reconhecer dois elementos da cena: a imagem, um funcionário do governo, acompanhado de um soldado, lê um documento oficial para Hagar; e os recursos linguísticos, os múltiplos sentidos da palavra **pensar**. Em seguida, o leitor precisa ativar sua bagagem cultural acerca do humor e das atitudes do governo ao longo da história da humanidade, a fim de compreender criticamente a denúncia realizada pela sátira.

Como observa Possenti (2013, p.61), “Sabe-se que as técnicas humorísticas fundamentais consistem em permitir a 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”.

Portanto, somente os recursos linguísticos da tirinha não são suficientes para construir o sentido do texto. Precisamos fazer a leitura visual, reconhecer os múltiplos sentidos da palavra **pensar** e ativar a nossa memória em relação aos desmandos do governo.

Nesta outra tirinha, o autor também lança mão da homonímia para produzir um sentido inusitado ao texto e convidar o leitor a interagir de forma mais crítica. Em Ilari, “Palavras homônimas são aquelas que se pronunciam da mesma maneira, mas têm significados distintos e são percebidos como diferentes pelos falantes da língua” (2015, p.103).

Figura 2 – Harmonia



Fonte: Disponível em: < <https://www.pinterest.com/coelhoroberta/quadrinhos/>>. Acesso em: 13 set. de 2015.

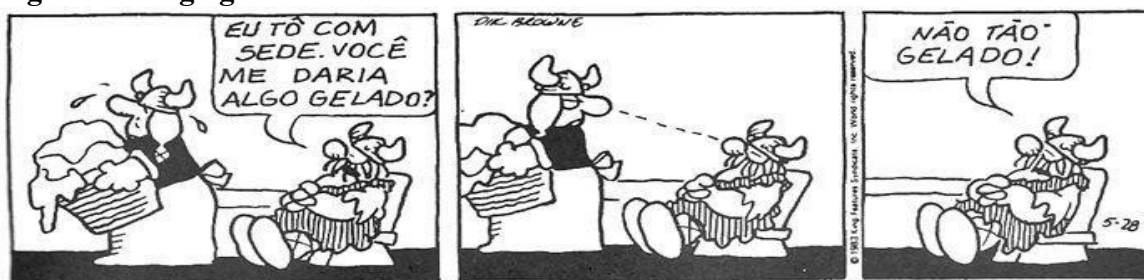
Na tirinha, Hagar e seu filho dialogam sobre as razões de não haver paz e harmonia no mundo, porém a discussão é prejudicada no momento em que o pai concebe outro significado para a palavra **harmonia**, causando uma reação de surpresa no garoto. A maneira como Hagar interpreta o discurso do filho não apenas surpreende Hamlet, como também quebra a expectativa do leitor.

Ancorando-se na teoria de raskiniana e veatchiana, evidencia-se que a tirinha se dividiu em dois *scripts*, no primeiro, o discurso de Hagar mantém-se em condição de normalidade, haja vista sua resposta estabelecer coerência com a pergunta do garoto; no entanto, no segundo, há uma violação da normalidade, por haver a ausência de relação de sentido acerca do assunto discutido. E um novo significado para o vocábulo **harmonia** foi o gatilho empregado pelo autor para causar essa quebra da expectativa.

A comicidade desse texto está exatamente em provocar a quebra da expectativa por meio da homonímia. Ilari (2002) concebe o homônimo como “palavras que se pronunciam da mesma maneira, mas têm significados distintos e são percebidas como diferentes pelo falante da língua”, Possenti (2013, p.52) atesta, “Por isso há exemplos suficientes para atestar que a própria língua é objeto de humor. Teses seculares, pontos de vista etnocêntricos, representações distorcidas ou simplificadas, por exemplo, fornecem bom material humorístico”.

O autor do texto utilizou-se de dois conceitos de **harmonia**² para construir um efeito de humor. Obviamente que, para o leitor compreender o jogo de palavras realizado pelo autor, precisa conhecer as duas definições da palavra **harmonia** presentes na tirinha. Mas, claro que a linguagem visual (o semblante de espanto do garoto) também reforçou a brincadeira realizada com as palavras. Outro aspecto que nos leva ao alcance de nossa interpretação é conhecer o perfil de Hagar, o protagonista das tirinhas, bem como das personagens que fazem parte da historinha.

Figura 3 – Algo gelado



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/HagarOHorribleTirinhas/photos/a.407096286044270.101512.407093519377880/435362316551000/?type=3&theater>. Acesso em: 13 set. 2015.

Nos quadrinhos abaixo, mais uma vez Dick Brown joga com as palavras para produzir um efeito de humor, porém, dessa vez, além de empregar o recurso da polissemia,

²² Harmonia s.f. 1. Sucessão de sons agradáveis ao ouvido. 6. Concórdia, paz, amizade entre pessoas.

instrumentaliza-se com a linguagem metafórica, atribuindo, no segundo *script*, um sentido figurado para a palavra **gelado**.

No primeiro quadrinho, Hagar pede a sua esposa que lhe sirva algo gelado, ou seja, alguma bebida fria para saciar sua sede, contudo Helga, insatisfeita com o comportamento machista do marido, lança-lhe um olhar frio, de revolta e descontentamento, que logo é percebido por Hagar.

Na tirinha, a palavra **gelado** empregada nos dois quadrinhos encontra-se na mesma categoria gramatical, no caso, adjetivo, pois ambas têm a função caracterizadora, a primeira atribui uma característica ao substantivo **bebida**, implícito no texto; e a segunda qualifica o vocábulo **olhar**, também expresso nas entrelinhas. Na verdade, a diferença entre as palavras está no sentido em que foram empregadas nas cenas. No primeiro balão, o vocábulo **gelado** foi empregado em seu sentido real, o personagem pede uma bebida fria, já no segundo balão, Hagar faz uso da palavra para expressar o olhar sem contentamento, indiferente, de insatisfação.

Como pudemos perceber, é recorrente o jogo de palavras na construção do humor, as palavras enxertadas de significados promovem uma leitura dinâmica e aguça a criatividade dos leitores. No entanto, além desses jogos, os autores de tirinhas recorrem também a outros mecanismos para promover o humor.

3.6.2 O uso da contradição

Em estudos realizados por Lins (2014, p.219), a autora postula que, nas tirinhas de Mafalda, Quino faz uso de dois jogos interativos para promover o efeito de humor e uma reflexão social: o diálogo entre as personagens e a interação entre o leitor e o texto. Consoante à pesquisadora, o diálogo entre as personagens ocorre a partir de diferentes enquadres, que são postos em comparação/contraste. Nos primeiros enquadres, as personagens se comportam conforme o esperado (discursos, expressões faciais e gestos estão de acordo com modelos pré-estabelecidos socialmente); enquanto que nos últimos enquadres, a personagem toma atitudes que causam estranhamento ao outro personagem. Assim, quando o leitor depara-se com o contraste entre os enquadres, emerge o efeito de humor e a denúncia proposta pelo cartunista.

Conforme as investigações de Lins (2014, p.220), a interação entre as personagens de Mafalda ocorre em dois contextos sociais: o institucional, no caso a escola, onde as personagens constroem o seu diálogo na sala de aula, envolvidos em atividades escolares, como arguições, exposições orais e avaliações escritas; e o não institucional, a rua e a casa

dos personagens, em que Mafalda dialoga com seus pais e seus colegas sobre situações diversas do cotidiano social. Analisando a tira abaixo, compreenderemos como os efeitos de humor são alcançados:

Figura 4 – A falta de valorização da cultura



Fonte: QUINO (2003, p. 40)

Quino constrói um enredo em que, no primeiro enquadre, os personagens atuam conforme o esperado, Susanita e Mafalda conversam acerca de suas expectativas para o futuro, seus movimentos faciais e gestuais expressam sentimentos de alegria e esperança, coerentes com os anseios de uma criança. Contudo, há uma quebra da expectativa, quando Susanita reforça o quão a cultura não é importante para a sociedade, visto que a falta dela não provoca nenhuma punição, enquanto a ausência da roupa acarreta penalidades. Por meio do diálogo das personagens, o autor pretende refletir sobre os valores presentes na sociedade a fim de denunciá-los. Para Possenti (2013, p. 51)

Muitos são os temas tomados como objetos de textos humorísticos. Pode-se dizer que todos os temas controversos, especialmente se as controvérsias se tornaram mais ou menos poulares e algum dos aspectos relacionados ao tema foi estereotipado são fontes de piadas.

O conteúdo da segunda fala de Susanita demonstra que ela atua em outro enquadre, seu discurso não condiz aos esquemas de conhecimento de uma criança de seis anos. Suas operações mentais rompem com as expectativas esperadas e agora processa esquemas de conhecimentos conforme uma criança-adulta. E a expressão de surpresa da Mafalda diante ao discurso da amiga também reforça a quebra da expectativa, pois no quadro anterior as feições da garota denotavam felicidade. Lins (2014, p.220) postula que

[...] a construção do humor é obtida pelo recurso de realinhamento das personagens. Só que elas são postas operando movimentos a fim de romper com as expectativas ativadas pelos enquadres. O autor processa o “des-enquadramento” das personagens, na medida em que as põe contrariando esquemas de conhecimento do alinhamento projetado, criando ruptura na interação.

A fim de provocar uma quebra na expectativa, Quino, na maioria das vezes, constrói duas situações para as personagens: na primeira, as personagens atuam em consonância com o conhecimento prévio do leitor em relação ao evento comunicativo abordado; na segunda, as personagens rompem com a expectativa do leitor, apresentando um comportamento que não condiz com a situação comunicativa nem com a realidade sócio-histórica das personagens. Como podemos observar na tira abaixo:

Figura 5 – Guerra nuclear



Fonte: QUINO (2003, p. 82)

No primeiro enquadrem, as crianças interagem de acordo com o seu universo infantil, articulando uma brincadeira que não tome muito o seu tempo, haja vista todos terem seus respectivos compromissos. Então, decidem brincar de guerra nuclear, pois uma única explosão provoca a morte instantânea dos participantes, e logo acaba a diversão. Todavia, no segundo enquadre, Mafalda discursa como uma criança-adulta ao refletir sobre a rapidez e o excesso de compromissos gerados pela modernidade, provocando, desta forma, uma ruptura na expectativa do leitor.

Em inúmeras tirinhas da Mafalda, Quino cria esse jogo interativo para frustrar as expectativas do leitor e provocar quebra da expectativa. Porém, aliado a esse jogo, o autor também faz uso de vários recursos da linguagem, como no exemplo a seguir.

Figura 6 – Dorme nenê



Fonte: QUINO (2003, p. 7)

Nos dois primeiros quadrinhos, apresenta, aparentemente, uma cena bastante comum no meio social: uma criança cantarolando uma canção de ninar para sua boneca dormir. Essa postura de Mafalda corresponde às expectativas do leitor, por ser uma prática corriqueira no mundo lúdico das crianças, porém, os conhecimentos do leitor são rompidos no terceiro quadrinho, quando a garota revela ao pai que os projetos do governo estão dormindo no berço. Para produzir essa quebra, o autor utilizou-se da linguagem figurada, atribuindo um novo sentido para a palavra dormir, que significa arquivar projetos. Para reforçar essa contradição, empregou também a ironia, uma figura de linguagem que consiste em dizer o contrário do que se pensa. Portanto, com vistas a provocar a quebra da expectativa, o autor fez uso de recursos linguísticos para desencadear a contradição entre as cenas.

Nas tirinhas de Hagar, o uso da oposição também é bastante recorrente, Dik Brown constrói várias cenas em que a postura e/ou o discurso dos personagens vai de encontro com a perspectiva do leitor. Na tira abaixo, o autor põe em evidência esse confronto de pensamentos.

Figura 7 - Insônia



Hagar comenta com a esposa que está com problema de insônia e, prontamente, a esposa propõe a solução inusitada de contar as tarefas domésticas. Normalmente, os autores de tirinhas usam artifícios para promover o humor no final da história. No entanto, Dick começou a surpreender os leitores na primeira vinheta, propondo a contagem de tarefas como forma de estimular o sono. Ele reforça esse efeito de humor ao colocar a imagem de Hagar dormindo, de boca aberta, com um ronco bem intenso, evidenciado no último balão pelas letras grandes e em negrito.

O comentário de Helga e o comportamento de Hagar surpreendem o leitor por se oporem à atitude corriqueira das pessoas nessa determinada situação. Em uma condição real de comunicação, é comum o locutor recomendar à pessoa com problemas de insônia a leitura de um livro, um chá ou um copo de leite, um banho relaxante; ou quem sabe a repetição da

contagem de carneiros; mas isso não ocorreu, o autor propositalmente, a fim de provocar risos, preferiu uma sugestão inusitada. Magalhães (2010, p. 42) anuncia:

[...] a construção do humor baseia-se na justaposição de dois scripts, um portando a violação (V) e o outro a normalidade (N), esta entendida como regra ou convenção social, moral, ética, social, religiosa, como padrões físicos e mentais construídos e regulados pela sociedade e mantidos pela moral subjetiva e a violação como ruptura de expectativas diante dessas regras.

Contudo, provocar humor não é o único objetivo do autor da tirinha, ele também pretende refletir sobre a quantidade de afazeres domésticos enfrentados pelas mulheres, no dia a dia, que na maioria das vezes não são valorizados pela sociedade machista, presente ainda nos dias atuais. Isto é, Dick Bown criou o personagem medieval Hagar para representar muitos homens do mundo contemporâneo que ainda apresentam a mentalidade machista da Idade das Trevas. Segundo Magalhães (2010), a leitura de textos humorísticos deve propiciar a formação de indivíduos reflexivos e críticos, capazes de identificar a presença de vários discursos sócio ideológicos na materialização do texto.

A tirinha abaixo também põe em evidência o uso da oposição na fala de Hagar, quando o personagem levanta um questionamento sobre a pergunta realizada pela sua esposa, contradizendo, dessa forma, o que ela espera como resposta. Assim, sua pergunta causa estranhamento, surpreendendo mais uma vez os leitores.

Figura 8 - Ronco



Fonte: Disponível em: < http://idadedapedra.zip.net/arch2005-01-01_2005-01-31.html >. Acesso em: 13 set. 2015.

Quando Helga pergunta a Hagar se ele sabe que ronca quando dorme, ela espera que o marido dê uma resposta negativa, ou confirme a sua pergunta, justificando o motivo do ronco. Geralmente, quando alguém que ronca é abordado com esse tipo de pergunta, tem uma dessas atitudes. No entanto, ele dá uma resposta como se não tivesse entendido a pergunta da esposa. Isso ocorre porque o personagem não compreende a censura e a crítica por detrás do

questionamento da mulher. Mas, esse tipo de resposta é típica de Hagar, um homem bronco, sem estudos, preocupado apenas com as suas intervenções militares, deixando sempre em segundo plano a sua relação familiar e conjugal.

Portanto, as tirinhas são enxertadas de múltiplos sistemas semióticos responsáveis pela construção de humor e de sentidos do texto. O entrecruzamento entre a linguagem verbal e não verbal e outros componentes do discurso promovem a quebra da expectativa, deflagrando, assim, o humor pretendido pelo autor.

CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO

Para nossa investigação, optamos pela abordagem de natureza qualitativa. Segundo Rodriguez (2009), a utilização da pesquisa qualitativa, além de oferecer descrições ricas sobre uma realidade específica, ajuda o pesquisador a superar concepções iniciais e a gerar ou revisar as estruturas teóricas adotadas anteriormente, oferecendo base para descrições e explicações muito ricas de contextos específicos. Além disso, a pesquisa qualitativa ajuda o pesquisador a ir além de concepções iniciais e a gerar ou revisar estruturas teóricas.

Nesse momento, o investigador relaciona os seus achados às discussões teóricas desenvolvidas durante toda a pesquisa. Os fenômenos identificados na realidade empírica foram investigados de forma minuciosa. Minayo (2013, p.21) acerca da pesquisa qualitativa:

(...) ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é estendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Nossa pesquisa ocorreu em uma escola da rede estadual de ensino do estado do Ceará, localizada em um bairro de periferia, de Fortaleza. Sua estrutura física é composta por salas de aulas, laboratório de informática, sala de multimeios, quadra esportiva e auditório. Na escola, funcionam classes do Ensino Fundamental II, 8º e 9º ano, e do Ensino Médio.

A classe utilizada para pesquisa foi 9º ano, do Ensino Fundamental II, constituída por 42 alunos, com idade entre 12 e 14 anos e diferentes níveis de aprendizagem e de participação nas aulas. A maior parte desses discentes eram oriundos de escolas da rede municipal de ensino, sem nenhum histórico de reprovação escolar.

A coleta de dados deu-se por meio de um instrumental composto de duas tirinhas: uma de Hagar, e outra de Mafalda; com 10 questões de interpretação de texto, todas de caráter discursivo, para obter maior precisão no resultado de compreensão leitora. Este instrumental visa verificar o conhecimento dos alunos no que concerne aos aspectos linguísticos, discursivos e pragmáticos envolvidos na construção de sentido e humor das tirinhas em quadrinhos. Ele foi aplicado em dois momentos, antes e depois da aplicação da sequência didática. No primeiro momento, objetivou-se mensurar o nível de leitura dos sujeitos, e avaliar sua compreensão acerca dos mecanismos constitutivos do humor e dos sentidos do

texto; e no segundo, teve como propósito avaliar se houve ou não evolução na aprendizagem dos participantes após a aplicação da sequência didática.

Os 42 alunos participaram da sequência didática e responderam ao instrumental; porém, como sujeitos da pesquisa, selecionamos três alunos que, no decorrer do ano letivo, apresentaram dificuldades em identificar o humor presente nas tirinhas em quadrinhos. Além dessas dificuldades, esses selecionados também expressaram participação efetiva durante a leitura colaborativa. Por questões de ética, os participantes foram identificados por nomes fictícios.

Após a *coleta do corpus* em campo, transcrevemos as respostas interpretativas dos três sujeitos da pesquisa em um quadro comparativo. Nele estão registradas as respostas obtidas na sondagem de leitura e na avaliação diagnóstica. Os dados coletados nas duas fases da pesquisa foram analisados e confrontados. Ressaltamos que as transcrições das respostas interpretativas estão de acordo com a escrita dos sujeitos da pesquisa, dessa forma mantivemos os casuais desvios da norma padrão culta.

No decorrer da pesquisa, foram respeitados os aspectos éticos, desde o contato inicial, em que nós descrevemos com clareza o objetivo da pesquisa, ressaltando que a participação dos alunos como sujeito da pesquisa era de livre arbítrio e que a sua identidade seria preservada. Quanto à preservação do anonimato dos participantes, seus nomes foram substituídos pela titulação de José, Têmis e Maria.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, na *análise do corpus*, verificamos se houve a evolução ou não dos participantes no que diz respeito aos mecanismos constitutivos do humor e apreensão dos sentidos do texto. Observamos também como as respostas foram elaboradas na avaliação diagnóstica, se elas apresentaram mais clareza e precisão após a intervenção.

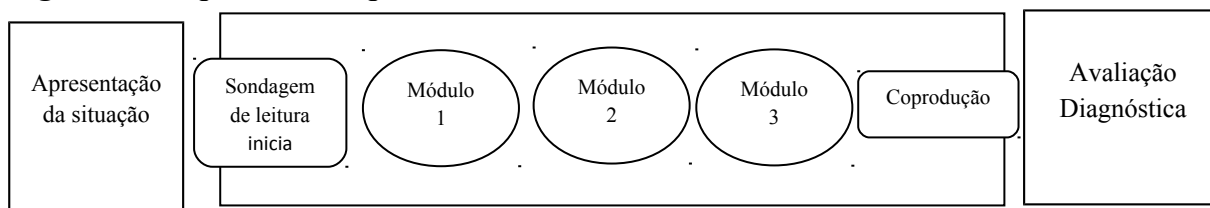
No que tange à proposta de intervenção, planejamos um conjunto de atividades com vistas a contribuir com a relação ensino-aprendizagem. Essas atividades visam identificar o nível de conhecimento dos alunos e estimular a participação destes no processo da leitura.

4.1 Uma proposta de sequência didática para compreender o humor das tirinhas

Nesta pesquisa, apresentamos uma proposta de sequência didática para trabalhar com tirinhas nas aulas de Língua Portuguesa, esta foi planejada para os alunos do Ensino Fundamental e organizada seguindo o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83), entretanto, fizemos algumas adaptações, haja vista o nosso projeto está direcionado para a atividade de leitura. Segundo os autores referidos (2004, p. 82), “Uma

‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O propósito da sequência é promover um conjunto de ações que mobilizem os alunos a se apropriar de forma significativa de um gênero específico. A sequência didática proposta para a realização do nosso trabalho apresenta a seguinte estrutura:

Figura 9 – Esquema da sequência didática



Fonte: Adaptado de DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2004, p.83)

Esta sequência didática visa desenvolver, de forma sistemática, um conjunto de estratégias para apreensão dos mecanismos constitutivos do humor e dos sentidos do texto, tendo como ferramenta pedagógica as tirinhas em quadrinhos.

Conforme o esquema, a apresentação da situação corresponde ao momento no qual expusemos aos alunos o tema do nosso trabalho, o objeto da nossa pesquisa e as etapas do processo. Explicamos o objetivo da pesquisa e descrevemos minuciosamente as atividades de linguagem que serão postas em prática. Também realizamos algumas perguntas, oralmente, a fim de investigar o conhecimento dos alunos sobre tirinhas. Após a apresentação, os alunos realizaram uma atividade de sondagem, a fim de avaliarmos o nível de conhecimento da turma e suas dificuldades referentes à construção do humor.

O resultado da sondagem possibilita o desenvolvimento de módulos que consistem em um conjunto de atividades com vistas a trabalhar a real dificuldade dos alunos. Mobilizamos os conhecimentos não dominados pelos participantes desenvolvendo, em sala de aula, uma prática de leitura compartilhada.

A coprodução refere-se ao momento em que os alunos colocam em prática os conhecimentos discutidos ao longo dos módulos, uma vez que dão continuidade ao enredo de tirinhas. Nessa etapa, há uma experiência no processo da escrita pela qual os alunos manifestam sua compreensão textual. É uma etapa de suma importância na leitura, porque desenvolve também a habilidade da escrita e a percepção do humor, bem como aguça a criatividade e o senso crítico.

Na avaliação diagnóstica, fase final da sequência, os participantes interpretaram as mesmas questões aplicadas na sondagem de leitura, objetivando diagnosticar se houve ou não evolução no processo de identificação do humor.

A seguir descrevermos os objetivos de cada etapa, os conteúdos a serem explorados e as atividades aplicadas.

Quadro 1 – Apresentação da situação

	Objetivos	Atividades	Material	Duração
Apresentação da situação	- Compreender o propósito pedagógico do trabalho. - Conhecer o tema e o objeto da pesquisa e as etapas a serem desenvolvidas. - Registrar oralmente o conhecimento prévio sobre tirinhas.	- Escuta da exposição da pesquisa.	- Quadro branco.	- Aproximadamente 20 minutos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 2 - Sequência didática: a compreensão dos mecanismos do humor

Atividades/módulos	Objetivos	Atividades	Material	Duração
Sondagem de leitura	- Aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida escolar e social.	- Leitura individual. - Análise e interpretação das tirinhas do Hagar e da Mafalda.	- Atividade escrita com questões subjetivas.	- 50 min.
Módulo 1 Concepção de humor e seus mecanismos constitutivos	- Compreender as a concepções do humor; - Reconhecer os diversos gêneros de caráter humorístico; - Perceber a quebra da expectativa nos textos de humor; - Identificar os mecanismos do humor.	- Participação oral nas discussões sobre humor.	- Slides. - Quadro branco.	- 1h e 20 min.
Módulo 2 A construção de sentidos das tirinhas	- Reconhecer o propósito das tirinhas. - Identificar os elementos semióticos presentes nas tirinhas. - Interpretar tirinhas, mobilizando várias habilidades leitoras.	- Participação oral no processo de construção de sentidos nas tirinhas.	- Slides. - Quadro branco	- 40 min.
Módulo 3 A construção do humor nas tirinhas	- Compreender a construção do humor nas tirinhas. - Identificar a quebra da expectativa enquanto fator preponderante no humor. - Perceber o jogo de palavras e o uso da oposição como gatilhos do humor.	- Participação oral no processo de construção de humor nas tirinhas.	- Slides. - Quadro branco.	- 50 min.

Continua...

Módulo 4 Identificação da quebra da expectativa e da crítica das tirinhas	- Identificar a quebra da expectativa nas tirinhas.	- Interpretação de texto.	- Atividade escrita com questões subjetivas.	- 60 min.
Módulo 5 - Interpretação das tirinhas de Hagar.	- Identificar os mecanismos de humor; - Compreender os sentidos do texto. - Reconhecer o propósito comunicativo do autor.	- Interpretação de texto.	- Atividade escrita com questões subjetivas.	- Duas aulas em dias diferenciados. - Duração de 50 min.
Módulo 6 Interpretação das tirinhas de Mafalda	- Identificar os mecanismos de humor; - Compreender os sentidos do texto. - Reconhecer o propósito comunicativo do autor.	- Interpretação de texto	- Atividade escrita com questões subjetivas.	- Três aulas em dias diferenciados. - Duração de 50 min
Módulo 7 Coprodução de tirinhas de humor	- Criar um final surpreendente para as tirinhas, usando os gatilhos de humor.	- Coprodução de tirinhas.	-Atividade de coprodução de escrita.	- 50 min.
Avaliação diagnóstica	- Aplicar o conhecimento adquirido ao longo das atividades de leitura.	- Leitura individual. - Análise e interpretação das tirinhas do Hagar e da Mafalda.	- Atividade escrita com questões subjetivas.	- 50 min.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As atitudes tomadas tanto pelo mediador quanto pela classe, durante a aplicação da sequência didática, foram registradas a fim de serem relatadas na pesquisa. Este registro é de suma importância, visto que podem subsidiar outras práticas de leitura.

4.2 Relato da sequência didática

Este relato visa descrever a experiência da sequência didática desenvolvida em nossa pesquisa, com uma classe de 9º ano, de uma escola da rede estadual de ensino, composta por 42 alunos, de faixa etária entre 13 e 14 anos. Essa sequência teve como objetivo principal promover em sala de aula uma série de atividades que mobilizem os alunos a construir o sentido e o humor das tirinhas em quadrinhos. Ela foi dividida em cinco etapas, seguindo o modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2004, p.83), conforme já enfocado anteriormente. Reforçamos que todas as atividades de leitura foram desenvolvidas levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos integrados às informações presentes na superfície do texto. No que diz respeito aos objetivos específicos, as atividades englobaram aspectos textuais envolvendo quatro dimensões do gênero tirinha: (a) seu papel social; (b) seus aspectos

estruturais, linguísticos e semânticos; (d) seus mecanismos constitutivos de humor; (d) o seu caráter crítico-reflexivo.

Com vistas a alcançar os objetivos estabelecidos, elaboramos uma proposta didática, articulando as necessidades dos alunos ao seu arquivo pessoal e desenvolvendo atividades de leitura que abordem os seguintes tópicos de aprendizagem: (a) os mecanismos constitutivos do humor; (b) a construção de sentido nas tirinhas, (c) os recursos inerentes ao humor nas tirinhas.

A nossa sequência didática apresenta cinco etapas: (1) apresentação do trabalho acadêmico; (2) sondagem de leitura; (3) o processo de construção de ensino-aprendizagem; (4) coprodução; e (5) avaliação diagnóstica. Na segunda e na última etapa, foram realizadas atividades individuais para avaliar o conhecimento do aluno, antes e depois das atividades de leitura; na terceira etapa, composta por seis atividades, realizamos uma atividade de leitura compartilhada, visto que as respostas dos colegas contribuem e enriquecem o processo da aprendizagem. Na quarta etapa, os alunos tornaram-se coprodutores, criando finais surpreendentes para as tirinhas propostas na atividade.

Destaque-se que, dando início à sequência didática, *apresentamos* aos alunos os objetivos e o conteúdo do nosso trabalho, explicando tratar-se de um trabalho de cunho científico em vista da melhoria da qualidade do ensino. Essa apresentação contribuiu bastante para a aplicação da nossa sequência, os discentes interagiram no processo de leitura, compartilhando seus conhecimentos e dúvidas, uma vez que perceberam a importância e a seriedade de um trabalho acadêmico e a sua responsabilidade enquanto aluno nesse processo. Nesse momento, ressaltamos aos alunos que, antes de iniciar o trabalho de leitura, aplicaríamos uma atividade de sondagem, constituída por 10 questões discursivas, envolvendo perguntas de compreensão e interpretação de tirinhas, com o intuito de avaliar o nível de leitura da turma e verificar o conhecimento prévio sobre gênero textual.

Logo em seguida, *organizamos* a sala em filas e distribuimos a atividade entre os alunos. Após todos estarem com a atividade em mãos, enfatizamos que a avaliação era individual, por isso a importância de realizar a atividade em silêncio, sem a opinião dos colegas, para não haver interferência no resultado. Os alunos responderam às questões durante uma hora, de forma atenta e silenciosa; e após recolher todas as atividades, avisamos que, na próxima aula, iniciariamos o processo de leitura.

Vivenciamos o processo de leitura em módulos, de acordo com o modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2004), como já mencionamos. Os módulos dessa sequência didática consistem em um conjunto de atividades para facilitar os alunos a compreenderem os sentidos

e o humor das tirinhas. *No primeiro módulo*, desenvolvemos uma aula explanando a concepção e a construção do humor e, para promover o interesse dos alunos e estimular a sua participação, preparamos uma aula com slides e vídeos instigantes sobre o assunto, abordando os seguintes tópicos: concepções e contextualização do humor; seus objetivos; gêneros de cunho humorístico e os mecanismos constitutivos do humor.

Durante a leitura compartilhada, os alunos comentaram sobre as imagens e vídeos; levantaram alguns questionamentos que, por muitas vezes, foram sanados pelos próprios colegas, como também responderam às perguntas realizadas tanto pelo mediador da aprendizagem como pelos próprios colegas de classe. Após apresentarmos à turma uma série de gêneros humorísticos, ressaltamos que as tirinhas eram o instrumento norteador de nosso trabalho, e o nosso próximo passo seria um estudo minucioso sobre esse gênero.

No segundo módulo, o tema da aula foi *A construção de sentidos das tirinhas* e, para apresentarmos o conteúdo, elaboramos alguns slides explorando os aspectos pragmáticos, estruturais e linguísticos das tirinhas em quadrinhos. Mas, antes de preparar os slides, investigamos, na primeira etapa da sequência, o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto com algumas perguntas: o que são tirinhas? Como é sua estrutura? Qual sua finalidade? Na primeira pergunta, alguns alunos responderam, prontamente, que eram histórias em quadrinhos; já outros afirmaram que eram historinhas curtas, narradas em quadrinhos. Com relação à estrutura, os alunos se limitaram a responder que as tirinhas eram compostas por imagens e balões. Logo, levantamos outro questionamento: que imagens? E eles responderam em uníssono: “Dos personagens”. No que tange ao propósito comunicativo, disseram apenas que as tirinhas serviam para contar uma história. Os comentários realizados pelos alunos nos deram embasamento para planejar o segundo módulo, uma vez que elaboramos slides tentando preencher algumas lacunas presentes nos discursos dos alunos.

Por meio da observação e da análise das respostas dos alunos, elaboramos os slides focando quatro tópicos das tirinhas: composição, propósito comunicativo, linguagem verbal e linguagem não verbal. Distribuímos o assunto de forma sistemática para facilitar o processo da aprendizagem. Iniciamos a aula expondo uma tirinha e solicitando a enumeração dos elementos inerentes às tirinhas. Cada resposta dos alunos foi registrada na lousa para a turma perceber que a partir de seus conhecimentos os conceitos eram construídos. Desta forma, os alunos se sentiram realmente fazendo parte do processo da aprendizagem e não um mero espectador.

Após a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos, expusemos, no slide, uma síntese dos elementos constitutivos das tirinhas, apenas para confirmar as previsões realizadas

pelos alunos e preencher alguns pontos não mencionados, como enquadre, legendas, figuras cinéticas e metáforas visuais.

Partindo então para o segundo foco da análise, foram colocadas em evidência três tirinhas com personagens e propósitos comunicativos diferentes. Nesse momento da aprendizagem, realizamos um estudo dos aspectos pragmáticos, estruturais e linguísticos desse gênero textual.

Figura 10 – Cola



Fonte: Disponível em: <<http://bloglinhaseentrelinhas.blogspot.com.br/2014/03/tirinha-do-chico-bento.html>>
Acesso em: 13 set. 2015.

Figura 11 – Insônia



Figura 12 – Engarrafamento



Fonte: QUINO (2003, p. 352)

É evidente que as três tirinhas atuam enquanto um instrumento de diversão, e eis que, o autor da tirinha do Chico Bento tem como objetivo principal divertir o leitor e provocar

risos; pois, ao criar uma historinha em que o personagem se comporta de forma ingênua e bastante sincera, não pretende fazer críticas ou reflexões, apenas pretende provocar humor. No entanto, na tirinha de Hagar, o autor além de provocar risos, pretende fazer o leitor refletir sobre as tarefas domésticas exercidas pela dona de casa, retratando-as enquanto um trabalho árduo, o qual exige muito esforço, mas que nunca foi valorizado.

Em Mafalda, a denúncia social é bem mais acentuada e o propósito comunicativo tem mais evidência. Na tira, o autor pretende, por meio do discurso de Mafalda, realizar uma crítica sobre as atitudes negativas do ser humano na sociedade. Nesse momento da aprendizagem, estimulamos os alunos a enumerarem os comportamentos negativos do homem na sociedade, e os mais mencionados foram a violência, a poluição ambiental e a corrupção. Além de citarem algumas atitudes, os alunos comentaram sobre os problemas, por isso, o momento foi bastante enriquecedor no processo de aprendizagem, uma vez que a aula de Língua Portuguesa não se limitou aos estudos dos aspectos estruturais e linguísticos das tirinhas, mas ao desenvolvimento da linguagem e da criticidade dos alunos.

Após analisarmos a função comunicativa desses três textos, conduzimos a aula para o terceiro ponto da aprendizagem: a linguagem das tirinhas. Expusemos estas três tirinhas para realizar o estudo da linguagem verbal.

Figura 13 – A cola



Fonte: Disponível em: <<http://bloglinhaseentrelinhas.blogspot.com.br/2014/03/tirinha-do-chico-bento.html>> Acesso em: 13 set. 2015.

Figura 14 – Tiro ao alvo



Fonte: Disponível em: <<http://paulo-matheus.blogspot.com.br/2012/08/30-tirinhas-recruta-zero.html>> Acesso em: 13 set. 2015.

Figura 15 – Relações conjugais



Fonte: Disponível em: <<http://paulo-matheus.blogspot.com.br/2012/08/30-tirinhas-recruta-zero.html>> Acesso em: 13 set. 2015.

A princípio ativamos a percepção dos alunos em relação à legenda e às metáforas visuais presentes na primeira tirinha. Interrogamos se os textos evidentes nos balões tinham a mesma função daquele presente na figura com formato retangular. Eles reconheceram o texto da legenda como o pensamento do autor da tirinha, não como do narrador, inclusive afirmaram não haver narrador nas tirinhas. Então aproveitamos a oportunidade para explicar à turma que na legenda encontra-se a voz do narrador onisciente, aquele a par de tudo o que está acontecendo, inclusive do que os personagens estão pensando ou sonhando.

Consoante pontua Vergueiro (2012, p.49):

Para Vergueiro, a legenda aparece no canto superior do quadrinho, antes da fala dos personagens para representar “a voz do narrador onisciente”. Eguti tem leitura semelhante: seria a narração de alguém externo à ação, em que “o narrador é onisciente e os verbos apresentam-se em terceira pessoa”.

Dando continuidade à análise da linguagem verbal, solicitamos aos alunos a identificação de duas palavras; uma, exprimindo sensação ou sentimento e outra, reproduzindo sons, ressaltamos que poderia ser de animais, objetos, pessoas. Logo, os alunos identificaram as palavras *think* e *hmm* e reconheceram a sua funcionalidade no contexto. A turma apenas apresentou dificuldades em verificar a sensação expressa na palavra *hmm* emitida pelo personagem. Concluímos, então, o estudo da linguagem verbal, enfatizando a função da interjeição, da onomatopéia e da legenda nas tirinhas, trabalhamos com esses conceitos apenas para ampliar o conhecimento dos alunos sobre os recursos de expressividade da língua, e não como um fator preponderante na compreensão da leitura.

Após o estudo da linguagem verbal, propusemos aos alunos uma análise minuciosa das imagens visuais, configuradas por cenário, formato de balões e letras, gestos, movimentos, metáforas visuais e figuras cinéticas. Nessa etapa da leitura, as representações

gráficas ganharam relevância e, cada tracejado, foi reconhecido enquanto um recurso imprescindível na construção de sentido do texto. Vejamos as tiras analisadas:

Figura 16 – Tédio



Fonte: Disponível em: <<http://iriscordemelad.blogspot.com.br/2015/04/descricao-de-uma-tirinha.html>>. Acesso em: 13 set. 2015.

Figura 17 – Caminhando com a humanidade



Fonte: QUINO (2003, p. 95)

Sobre a tira do Snoppy, interrogamos sobre a mudança almejada pelo personagem. Obtivemos diversas respostas, como práticas de atividades físicas, trabalho, diversão, mudança na rotina. Após registrar no quadro as hipóteses realizadas pelos alunos, perguntamos se, no último enquadre, a atitude de Snoppy correspondia às previsões realizadas; e, a maioria dos alunos, percebeu que o comportamento do personagem não manteve relação com suas previsões. Nesse momento da análise, também verificamos que alguns alunos não conseguiram articular a palavra *mudança* com a mudança da posição do personagem no último quadrinho, e por isso, não conseguiram compreender o sentido e o humor no texto. Então, aqueles que compreenderam compartilharam com os colegas a resposta, relacionando os vários recursos empregados pelo autor para interpretar o texto e

mostrando que apenas a inversão de posição do personagem contribuiu com o humor da tirinha.

Na tirinha de Mafalda, observamos a dificuldade dos alunos de interpretarem o texto, por não perceberem a personagem caminhando para trás. Ou seja, eles não perceberam a figura cinética à frente da Mafalda, expressando a sensação de movimento, e muito menos identificaram Mafalda se aproximando do colega ao invés de se distanciar. Então, nesse instante, explicamos a importância dos elementos semióticos na composição e construção de sentido da história, enfatizando que muitos ícones grafados de forma tão simples são carregados de significados nas tirinhas e sua ausência pode comprometer a interpretação de um texto. Depois, para finalizar o segundo módulo, foram expostas várias tirinhas, cujas figuras cinéticas eram imprescindíveis para compreensão do texto. E, na aula seguinte, estudamos o foco principal da sequência didática: os mecanismos de construção de humor nas tirinhas.

O *módulo 3* consiste na compreensão dos mecanismos empregados pelo quadrinhista para produzir efeitos de humor nas tirinhas. Tendo em vista a quebra da expectativa como princípio da construção de humor, mobilizamos uma série de estratégias de leitura para aguçar a percepção dos alunos em relação aos recursos linguísticos e extralinguísticos responsáveis por essa ruptura.

Com o propósito de desenvolver essa percepção, colocamos em evidência vários tipos de tirinhas e analisamos os dois recursos empregados pelo autor para promover um desfecho inesperado: o jogo de palavras e o uso da oposição. Assim, para dar início à aula, colocamos esta tirinha de Calvin e perguntamos o que surpreende o leitor no texto.

Figura 18 – Perdidos



Fonte: Disponível em: <https://coachingsp.wordpress.com/tag/coaching-presencial/>. Acesso em: 13 set. 2015.

Comprovamos a identificação de um desfecho inesperado pelos alunos quando eles evidenciarem a mudança de atitude dos personagens no primeiro e no último enquadre. Então

enfatizamos a quebra da expectativa enquanto recurso imprescindível em textos humorísticos, ou seja, uma situação desvia do percurso esperado pelo leitor. Consoante a Magalhães (2010, p.132):

um texto de humor é construído simplesmente com um momento normal e outro anormal, entre os quais as coisas parecem não combinar, 'descombinação' deflagrada por recursos linguístico-discursivo-pragmáticos. Na verdade, os textos de humor nos guiam em uma trilha para depois, subitamente, nos levar a outra.

Dando continuidade à aula, colocamos em exposição algumas tirinhas para analisar os mecanismos empregados para provocar a quebra da expectativa. Para desenvolver a percepção da ruptura, desenvolvemos um processo de leitura com base em dois recursos: o jogo de palavras e o uso da oposição. Apesar de compreendermos que esses recursos caminham em conjunto na construção do discurso humorístico, distribuimos esses tópicos em nossa sequência apenas para fins didáticos.

Uma das habilidades exigidas do interlocutor para compreensão de um texto, seja ele humorístico ou não, é a capacidade de reconhecer a sobreposição de discursos em um determinado contexto. Neste caso, o emissor combina uma série de significados para que o interlocutor identifique e interprete-os. Magalhães (2010, p.26) reafirma os estudos de Raskin (1985), "A percepção da sobreposição de discursos faz parte da competência linguística do leitor, que inclui habilidades de consciência de pressuposições, coerência e apropriações."

Como exemplo dessa sobreposição de discursos, encontramos o jogo de palavras, mecanismo bastante evidente em textos humorísticos. O emissor brinca com as palavras em determinados contextos, evocando plurissignificados, a fim de promover a quebra no raciocínio linear do interlocutor. Então, para desenvolver essa habilidade, propomos a tirinha abaixo, a fim de desenvolver a percepção dos alunos em relação à plurissignificação de uma palavra e o seu uso enquanto recurso para promover a quebra da expectativa.

Figura 19 – Refeições balanceadas



Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/HagarOHorrivelTirinhas/photos/pb.407093519377880.-2207520000.1445025980./815005651919996/?type=3&theater>>. Acesso em: 13 set. 2015.

Para deflagrar o humor, o quadrinhista utilizou o recurso da polissemia para gerar ambiguidade. A polissemia consiste em empregar uma palavra com vários significados, e, no caso da tirinha analisada, a palavra **balanceadas** apresenta esse fenômeno linguístico. Então, para os alunos reconhecerem esse fenômeno, perguntamos-lhes que palavra no contexto apresentava mais de um significado, no entanto, nenhum aluno reconheceu o duplo significado da palavra **balanceadas**. Por isso, solicitamos que os alunos explicassem, de acordo com o conhecimento de mundo, o significado da sentença **refeições balanceadas**. Alguns responderam uma alimentação saudável; outros, uma alimentação equilibrada. Depois, pedimos que eles estabelecessem relação entre a posição de Hagar no segundo enquadre e a palavra **balanceadas** expressa no balão. Seguiram os comandos e passaram a observar a imagem de forma atenta, e logo conseguiram atribuir um novo sentido para palavra **balanceadas**: a posição de Hagar lembrando o formato de uma balança. Então, diagnosticamos que os alunos somente haviam compreendido o primeiro significado da palavra, por ativarem o seu conhecimento de mundo acerca dessa sentença, porém tiveram dificuldade de relacionar a imagem à palavra para atribuir um novo significado ao texto.

A dificuldade emergiu pelo fato de os alunos não reconhecerem a sobreposição de discursos lançada pelo autor para promover efeitos de humor. Eles interpretaram apenas o discurso atrelado ao dia a dia das pessoas, como a importância de uma alimentação equilibrada para uma vida saudável. No segundo discurso, os alunos sentiram mais dificuldades por exigir a mobilização de operações mentais mais complexas, como relacionar a imagem às palavras para atribuir sentido ao texto. Acerca da plurissignificação da linguagem Magalhães (2010, p.27) comenta:

Em termos de regras semânticas, a habilidade de o falante combinar os significados contribui para a interpretação semântica. Entretanto, Raskin (1985) admite que, além dos itens lexicais, existem aqueles de ordem extralexical, ou seja, as propriedades semânticas evocadas por palavras que não se encontram na superfície textual, mas que constroem um quadro imagético dedutivo externo às sentenças.

Para prosseguir a análise do jogo de palavras, colocamos em exposição outra tira de Hagar e uma da Mafalda e realizamos a mesma pergunta: que palavra apresenta mais de um significado no contexto?

Figura 20 – Harmonia



Fonte: Disponível em: <<http://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/41804904033/por-dik-browne-para-folha-ilustrada-de>>. Acesso em: 13 set. 2015.

Na tira de Hagar, os discentes rapidamente identificaram a repetição da palavra **harmonia** na historinha, como também reconheceram aspectos semânticos distintos entre os vocábulos; porém sentiram dificuldade de conceituar a palavra **harmonia** no segundo enquadre. Comentaram sobre a relação existente entre a palavra e a música, mas não souberam definir de forma clara e precisa o significado desse vocábulo.

Após os comentários, expliquei que os quadrinhistas fazem uso do jogo de palavras para gerar o humor e, no caso estudado, o autor empregou homônimos perfeitos (palavras com grafias e sons idênticos, porém, com valores semânticos distintos) para promover a comicidade. E o que provocou humor foi o ruído na comunicação entre pai e filho, por Hagar não perceber a ausência de relação entre a sua resposta e a pergunta realizada pelo filho.

Figura 21 – Caminhando com a humanidade



Fonte: QUINO (2003, p. 95)

Na tirinha de Mafalda, também analisamos o jogo de palavras enquanto mecanismo gerador de humor, mas nessa tirinha o autor fez uso de tipos de linguagem diferentes para provocar a quebra da expectativa. A garota em sua fala emprega a palavra **caminhar** no

sentido figurado, pois faz referência às ações negativas do ser humano que provocam regressão; já o seu movimento deslocando para trás expressa a garota interpretando a palavra no seu sentido literal. Nas entrelinhas, o autor também faz uso da ironia para criticar e fazer humor, refletindo sobre a degradação dos comportamentos sociais. A incongruência entre a fala da garota e o seu comportamento é o gatilho utilizado pelo autor para provocar o humor e fazer os leitores refletirem.

Segundo postula Raskin (1985, p.24):

o humor é simplesmente a súbita percepção da incongruência entre conceito e objeto real, um jogo de relações de desapropriações, paradoxos e dissimilaridades. Para entender tais relações, o leitor deve comparar os elementos da situação, interpretando o significado das incongruências.

Então, para estimular a percepção dessa incongruência, perguntamos quais significados a palavra **caminhar** adquire no contexto. Os alunos interpretaram apenas o sentido figurado, a humanidade andar para trás, regredir em seu comportamento. Eles não compreenderam a palavra em seu sentido literal, deslocar-se de um local para outro, pois não perceberam a Mafalda andando para trás, prejudicando assim o humor e a crítica realizada pelo quadrinhista.

Aproveitamos o ensejo para ressaltar o quão é importante construir o sentido e o humor da tirinha, atrelando a linguagem verbal a todos os elementos que compõem a linguagem visual.

Após o estudo do jogo de palavras, partimos para a análise de tirinhas, cujo recurso empregado pelos autores para promover o humor foi o uso da oposição/ contraste. Nesta etapa da aprendizagem, estimulamos os alunos a perceberem a relação de contraste entre o comportamento dos personagens nas tirinhas e uma situação real. Colocamos em evidência os textos a seguir e solicitamos aos alunos uma observação minuciosa das atitudes dos personagens.

Figura 22 – A cola

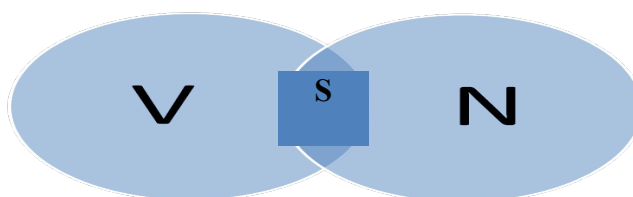


Fonte: Disponível em: <<http://bloglinhaseentrelinhas.blogspot.com.br/2014/03/tirinha-do-chico-bento.html>>
Acesso em: 13 set. 2015.

A primeira tirinha a ser analisada foi a do Chico Bento. No primeiro enquadre, o personagem Chico Bento reivindica o fato de sua nota na avaliação ser inferior a do seu amigo Zé Lelé, situação muito recorrente em contextos escolares. Logo indagamos: a situação retratada no primeiro enquadre é frequente na sala de aula? Todos responderam de forma afirmativa, relatando inclusive alguns casos ocorridos na turma. Contudo, no segundo enquadre, o personagem surpreende a professora e os leitores ao revelar, sem nenhum pudor ou temor, que colou do colega. Neste caso, a situação fugiu da normalidade, visto que um aluno em uma situação real não revela a sua infração, pois teme ser punido. Então lançamos outra pergunta: no último enquadre, a postura do aluno é comum no contexto escolar? Os alunos imediatamente responderam que não, comentando que atitudes como aquela poderia gerar uma nota zero ou mesmo uma suspensão. Então, enfatizamos que nesse caso o efeito de humor emerge porque a fala do personagem viola uma situação inserida no princípio da normalidade.

Na tira fica bastante evidente a teoria postulada por Veatch (2010). Segundo o linguista, há três condições envolvidas na produção de humor: Normalidade(N), Violação(V) e Simultaneidade(S). Isso implica que uma determinada situação é vista dentro de um grau de normalidade, porém, simultaneamente, são violados certas crenças ou princípios morais que eclodem o humor. Magalhães (2010, p.35) sintetiza a teoria de Veatch (2003):

Figura 23 - Síntese da teoria de Veatch (2003)



Fonte: MAGALHÃES (2010, p. .35)

Em seguida, analisamos esta tirinha de Hagar para identificar o gatilho que rompeu com a situação de normalidade. Nela, o autor também faz uso do recurso da oposição/contraste para surtir efeito de humor.

Figura 24 – Insônia



Porém, nessa tirinha, a sequência lógica do pensamento se rompe no primeiro enquadre, quando Helga propõe a Hagar que conte as tarefas domésticas para estimular o sono, uma solução pouco usual nesse tipo de situação. E, no último enquadre, o autor surpreende ainda mais o leitor quando mostra que a solução da mulher surtiu o efeito mais do que esperado, ao mostrar a cena de Hagar roncando de boca aberta. A tira, além de divertir o leitor por meio do humor, faz reflexões sobre a jornada de trabalho desgastante da dona de casa.

Dessa vez direcionamos a análise para outro caminho, indagando em que momento ocorreu a quebra da expectativa. Os alunos logo identificaram no primeiro enquadre a ruptura linear do pensamento ao perceberem que a solução proposta por Helga não é comum nesse tipo de situação. Então lançamos outro questionamento: qual é a solução comum nesse tipo de situação? E todos responderam em uníssono: “Contar carneiros”. Então reforçamos a ideia da quebra da normalidade como mecanismo de construção do humor. Depois da análise de outras tiras, identificando sempre a quebra da expectativa, encerramos a atividade oral de leitura, ressaltando que, na próxima aula, os alunos iriam realizar atividades de leitura escrita.

Para dar continuidade à sequência didática, na aula seguinte, no *módulo 4*, os alunos responderam a uma atividade de leitura escrita constituída por 10 tirinhas de Hagar e Mafalda, todas solicitando a identificação da situação esperada e a quebra da expectativa. Contudo, na leitura dos textos de Mafalda, foi solicitada mais uma informação: a verificação da crítica realizada. Esclarecemos aos alunos a presença de uma crítica social na maior parte das tiras da Mafalda, por isso a solicitação dessa informação; porém, ressaltamos que as tiras de outros personagens também trabalham com esse aspecto, mas não com tanta ênfase. Abaixo seguem os modelos da atividade:

Figura 25 – O julgamento



Fonte: Disponível em: <<http://www.lpm-blog.com.br/?m=201101>>. Acesso em: 13 set. 2015.

- Resposta ou ação esperada:
- Quebra da expectativa:

Figura 26 – Creme de beleza



Fonte: QUINO (2003, p. 150)

- Resposta ou ação esperada:
- Quebra da expectativa:
- Crítica realizada:

Disponibilizamos 30 minutos da aula para a realização da atividade. Mas antes dos alunos iniciarem, foram apresentados alguns comandos, a fim de facilitar a resolução da tarefa. Auxiliamos a responder a primeira tirinha, realizando a seguinte pergunta: após o juiz enumerar o conjunto de infrações cometidas por Hagar, o que se espera da fala dessa autoridade em uma situação real de comunicação? Algumas respostas: “Você está preso”; “O juiz decretou a sentença”; “Dez anos de prisão”. Em seguida, levantamos um novo questionamento: o que surpreendeu Hagar e os leitores no último enquadre? Todos comentaram o fato de um juiz incentivar o réu a fundar um banco, ao invés de puni-lo. Haja vista os alunos compreenderem a proposta da atividade, solicitamos que dessem continuidade à leitura, sempre indo por essa linha de raciocínio.

Nesse momento, permitimos a troca de ideias entre a turma, uma vez que uma atividade de leitura compartilhada ajuda o aluno a pensar e a refletir sobre várias questões, a buscar novos caminhos. Por isso, é necessário criar um espaço de aprendizagem aberto ao diálogo em que os alunos reconheçam as suas potencialidades e seus limites, bem como permitam flexibilizar as suas ideias. Após a conclusão da atividade, demos início à análise das

tiras, sempre registrando as respostas dos alunos no quadro branco e comentando o seu ponto de vista.

Das tiras analisadas, três suscitaram mais dúvidas nos discentes por não conhecerem o significado de determinadas palavras.

Figura 27 – O amor é cego



Fonte: Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=34595&secao=espaco&request_locale=es>. Acesso em: 13 set. 2015.

Figura 28 – Trono



Fonte: Disponível em: <http://www.agencianoticiosaintercontinental.com/quadrinhos_hagar.htm>. Acesso em: 13 set. 2015.

Figura 29 – Relações públicas



Fonte: QUINO (2003, p. 35)

As palavras **vikings**, **plebeu** e **relações públicas** não pertenciam ao repertório cultural da maior parte dos alunos, por isso tiveram dificuldades de interpretar o sentido e o humor das tirinhas. Conhecer a história dos *vikings* contribuiu significativamente para construir o sentido e o caráter cômico do texto. De acordo com a cultura desse povo, os *vikings* mais destemidos

e sanguinários eram os mais respeitados na sociedade, mas o fato de Hamlet não possuir esses atributos não impediu que a garota se apaixonasse por ele. O discurso da garota contradiz os valores presentes na trajetória de várias sociedades, que prezam por um homem rico e bondoso e com um caráter pacífico, daí causa um estranhamento ao leitor.

O não conhecimento do vocábulo **plebeu** também comprometeu a compreensão do texto. Os alunos não atribuíram um novo significado para a palavra **trono** (assento destinado ao rei) no segundo enquadre, por não perceberem as palavras **plebeu** e **trono** em campos semânticos opostos. Muitos também não identificaram o sentido do vocábulo **trono** (vaso sanitário) empregado pela esposa de Hagar por nunca terem escutado essa expressão popular. A palavra **relações públicas** também prejudicou a interpretação do texto, por os alunos não conhecerem **relações públicas** enquanto uma assessoria administrativa no campo comercial para promover a venda de produtos. Essa tira da Mafalda apresenta um maior grau de complexidade, pois exige do leitor uma visão crítica mais apurada para perceber Manolito como um jovem empresário, preparado desde criança para manipular as pessoas a comprarem seus produtos, visando sempre ao lucro.

Esse fato nos fez refletir que a falta de conhecimento dos mecanismos inerentes ao humor não é a principal razão para não se compreender a comicidade de um texto, isto é, muitas vezes os alunos não compreendem o humor porque falta conhecimento prévio para realizar determinadas inferências. Já as outras tirinhas foram analisadas mais facilmente por não apresentarem nenhuma informação alheia ao conhecimento dos alunos, por isso eles conseguiram identificar sem dificuldades os dados solicitados na atividade.

Nos *módulos 5 e 6*, desenvolvemos atividades de interpretação de texto, referentes à construção do humor nas tiras de Hagar e Mafalda. Trabalhamos também com os conhecimentos envolvidos na apreensão de sentidos do texto. Elaboramos dois trabalhos dirigidos contendo 10 questões cada um; a primeira atividade envolvia as tirinhas de Hagar, já a segunda continha as tirinhas de Mafalda. Levamos duas aulas para discutir as questões referentes à Hagar; e três aulas concernentes às tirinhas de Mafalda.

O próximo passo da sequência didática foi o *módulo 7*. Nele propomos a realização de um trabalho dirigido em que os alunos foram coprodutores de tirinhas. Nessa atividade, editamos dez tiras de Mafalda e de Hagar, extraindo a fala da personagem no último enquadre. O objetivo da atividade foi incentivar os alunos a participarem do processo de construção das tirinhas, lançando mão dos mecanismos constitutivos de humor. Esta etapa da sequência foi muito produtiva, os alunos trocaram ideias, lendo suas produções tanto para os colegas quanto para o professor e expressando seu ponto de vista em relação à criação dos alunos.

Ao longo da análise dessa atividade, identificamos algumas tirinhas em que os alunos sentiram mais facilidade de provocar efeitos de humor e selecionamos as falas produzidas por eles para dar continuidade a esses textos.

Figura 30 – Olá, ano novo



Fonte: QUINO (2003, p. 130)

Para a tira acima, registramos a criação de várias falas condizentes ao fator preponderante na construção de humor: um discurso inesperado. A maioria das falas criadas pelos discentes surpreende aos leitores devido ao seu grau de maturidade e criticidade. Nos discursos, percebemos a ânsia de criticar comportamentos sociais por meio de um pensamento consciente e maduro que não corresponde ao de uma garota de seis de idade. Vejamos “Volte aqui ano novo, você passou depressa demais, não deu para aproveitar nada”. “Não passe com tanta pressa, demore a acabar”. Nessas duas falas, identificamos uma visão crítica acerca da efemeridade da vida, de como ela passa rápido, por isso, usufruímos pouco de seus momentos.

Outro discurso bastante pertinente foi em relação às experiências negativas vivenciadas ao longo do ano, denotando também uma percepção crítica dos problemas advindos do cotidiano social: “Espero que não seja tão ruim como o ano velho”. “Não quero que aconteça a mesma coisa do ano passado”. “Por favor, não me decepcione”. “Mas vê se trás algo de bom”. “Mas vê, se diminui o tamanho da violência”. “Mas vê se não seja como o ano velho!”. “Só, não faça a mesma coisa que o Ano Passado”. “Me faça feliz este ano ou então...” “É bom ser melhor que o ano velho se não seu fim será igual ao dele!”

Mas também verificamos falas com uma visão mais “ingênua” da vida, em que a personagem expressa apenas o seu ponto de vista sobre os acontecimentos positivos do ano que passou. No entanto, apesar de os alunos não se manifestarem criticamente sobre os problemas sociais, conseguiram cumprir a atividade proposta no que tange à criação de um discurso inesperado para a última fala do balão, observemos: “Por sua causa o ano velho foi

embora!”, “Por sua culpa o melhor ano da minha vida esta indo Embora...”, “Espero que não nos deixe também!!!”.

Nessa tira a criação da quebra da expectativa foi fácil, pois a contradição do comportamento da personagem no terceiro e no quarto enquadre aguçou a percepção dos alunos. Vejamos agora outro texto de Mafalda:

Figura 31 – Boneca inteligente



Fonte: QUINO (2003, p. 23)

Nessa tira, apenas sete alunos conseguiram inferir a pretensão de o autor realizar uma crítica aos problemas sociopolíticos econômicos vigentes em seu país e construir um pensamento inesperado para uma criança de seis anos de idade. Constatamos estas falas, seguindo esse viés crítico e reflexivo do discurso:

*Sairia fome!
Fora os corruptitos. Fora os corruptos.
Ele chamaria polícia, conselho tutelar.
Ele dira: Fora Dilma! Fora Dilma! Fora Dilma!
Contra a corrupção!!!
Ele com certeza ia chorar.
Ele falava 'Estou com fome' !
Sairia FOME!*

Esta outra tirinha de Quino também aborda as expectativas das pessoas no que diz respeito à passagem do ano.

Figura 32 – Expectativa para o ano novo



Fonte: QUINO (2003, p. 353)

Os discursos produzidos por alguns alunos muito nos surpreenderam, por já apresentarem consciência política e responsabilidade social, como atestam estas falas:

*Então por que votaram na Dilma?
Se depender do político, isso não aconteceria.
Como? Se as pessoas não mudam?
Só se as pessoas nascerem de novo, e melhor que agora.
Se elas não começarem fazendo a diferença. Isso jamais vai acontecer.
Com essa política, acho difícil!
Acho difícil, pois a sociedade só está piorando.
E o ano espera que as pessoas desse ano sejam melhores que as do ano passado. Mas não fazem nada para isso acontecer, esperam e quando vão ver está acabando e começando outro.
Infelizmente o ano muda mas elas continuam as mesmas.
Mas isso não vai acontecer Calvin porque alcontrário do que agente pensa o mundo estar regridindo.*

Mafalda, no primeiro enquadre, apenas escuta Manolito, sem tecer nenhum comentário, contudo, logo em seguida, imerge um discurso contestador em que a garota manifesta a sua opinião acerca do ano que está por vir. Esse fato nos revelou que os discentes perceberam as tirinhas de Mafalda enquanto um instrumento carregado de um conteúdo ideológico, capaz de promover a reflexão social e a conscientização política de seus leitores.

Partindo para as produções referentes aos textos de Hagar, evidenciamos, claramente, que os alunos sentiram mais dificuldade em criar uma fala coerente e inesperada para a tira abaixo, uma vez que a relação de sentido entre imagem e palavras era um fator preponderante para interpretação do texto. Esse problema repercutiu em falas descontextualizadas e sem comicidade. Observe minuciosamente a linguagem verbal e não verbal presente na tira:

Figura 33 – Ensino



Fonte: Disponível em: <<http://www.lpm-blog.com.br/?tag=radicci>>. Acesso em: 13 set. 2015.

Nessa tira, Hagar procura ensinar seu filho a se defender de pessoas de má fé, simulando uma situação de roubo; porém a maioria dos discentes não compreenderam o sentido e o humor do texto por não perceberem o sumiço do bolo no último enquadre. Nesse caso foi a ausência de nitidez da imagem que prejudicou a interpretação da questão, e não a falta de conhecimentos sobre os mecanismos constitutivos do humor.

Já na tira a seguir registramos muitas falas coerentes com o propósito comunicativo do autor.

Figura 34 – Bife a cavalo



Fonte: Disponível em: <<http://marcelostanzel.blogspot.com.br/2010/01/tirinhas-hagar.html>>. Acesso em: 13 set. 2015.

Durante a sequência didática, foi ressaltada a personalidade de Edi Sortudo, amigo de Hagar, como uma pessoa desprovida de inteligência que sempre interpreta o que as pessoas falam em seu sentido literal. Esse comentário contribuiu para uma interpretação eficaz da tirinha e, logo, com a criação de um final surpreendente e engraçado. Vejamos o registro de algumas falas:

*Achei que íamos comer e não cavalgar.
Um animal menor pode ser?
Acho que um cavalo não caberia aqui!
Como um bife anda de cavalo?
Prefiro comer sentado na cadeira.
Se está vindo a cavalo deve chegar já já.
Ah então o cavalo que vem deixar o bife? eu só queria um frango, um cavalo é muito grande.
Seria melhor preparassem no forno.
Interessante, mas prefiro que venha a pé mesmo.
Eu vou querer mas não traga o cavalo.
Não sabia que já estavam comendo carne de cavalo.*

Como podemos observar, em todas as falas registradas, os alunos criaram um discurso em que Edie interpreta a expressão *a cavalo* em seu sentido denotativo, andar a cavalo ou comer um cavalo, e não como um modo específico de preparar um bife.

Nesta outra tira de Hagar, obtivemos a produção de falas cômicas e bastante criativas.

Figura 35 – Conto de fadas



Fonte: Disponível em: <<http://portuguesok.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 13 set. 2105.

No texto mais uma vez Dick Brown, visando refletir sob as condições da mulher na sociedade desde o período medieval, retrata uma cena mostrando a insatisfação da dona de casa em relação à sobrecarga de afazeres domésticos. Helga, no primeiro enquadre, reivindica ao marido a vida de contos de fada que ele prometera; e os alunos prontamente perceberam o descontentamento da dona de casa e criaram discursos inusitados.

*Só não pensei que seria a cinderela.
Só não imaginei que seria a Cinderela.
Estou mais para Gata Borralheira.
Então por que se comporta como um ogro.
Na verdade eu tenho, mas como uma bruxa sempre com a vassoura.
Então...ao invés de príncipe, você está sendo um SAPO.
Eu sou a Cinderela e você o Príncipe vagabundo.
Porque eu tive de ficar com o papel da Cinderela?
E não sabia que você estava referindo à beleza da Cinderela...
Ainda estou esperando!
Isso está mais para um filme de terror!
Acho que você nunca leu um conto de fadas.
Eu esperava o lado bom dos contos de fadas.*

Na maioria das falas, os alunos ativaram o conhecimento prévio acerca dos contos de fadas para construir um discurso coerente com o propósito comunicativo da tirinha. Notamos, durante a realização da atividade, a preocupação dos alunos em criar falas contextualizadas com o universo infantil dos contos de fadas. Também, ficou em evidência a presença de um conteúdo crítico, revelando a exploração do trabalho da dona de casa.

Por meio dessa atividade pedagógica, evidenciamos o avanço dos alunos no que diz respeito à construção de um texto humorístico e coerente. As falas produzidas por eles eram permeadas de discursos surpreendentes e reflexivos, empregando o recurso da oposição/contraste ou, no caso das tiras de Mafalda, um pensamento que não condiz com de uma criança de seis anos de idade. Foi um momento lúdico, em que os alunos embarcaram na trajetória percorrida pelos autores para promover um texto de caráter cômico.

Concluimos a nossa sequência didática, *no módulo 8*, aplicando a atividade diagnóstica com vistas a avaliar se o sujeito obteve ou não evolução no conhecimento. Nesses momentos, os alunos demonstraram interesse, respondendo à atividade de maneira silenciosa e concentrada.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DA COMPREENSÃO DOS MECANISMOS CONSTITUTIVOS DO HUMOR

Com base nas discussões teóricas sobre a construção de sentido e humor de um texto, apresentadas neste trabalho, analisamos as respostas de três alunos que participaram da sequência didática. Elegemos esses sujeitos por interagirem efetivamente durante o processo da aprendizagem, expressando oralmente seu ponto de vista e demonstrando um real compromisso na realização das atividades escritas. Desta forma, obtivemos um resultado mais fidedigno de nossa intervenção. Os alunos partícipes da pesquisa foram identificados por nomes fictícios de Jacó, Têmis e Lia, todos com 13 anos de idade.

Em nossa investigação, aplicamos uma sondagem de leitura sobre a construção de sentido e de humor das tirinhas. Essa atividade é constituída por duas tirinhas, uma de Hagar e outra de Mafalda e por 10 questões de interpretação de texto. Após a intervenção pedagógica, reaplicamos a atividade para fins de análise comparativa. Depois da coleta do corpus em campo, transcrevemos as respostas interpretativas dos três alunos.

No quadro, estão registradas as respostas dadas pelos alunos na sondagem de leitura e na avaliação diagnóstica. As respostas interpretativas coletadas nas duas fases da pesquisa foram analisadas e confrontadas. Salientamos que as transcrições das respostas interpretativas estão de acordo com a produção dos participantes da pesquisa, assim mantivemos os casuais desvios da norma padrão culta, como problemas de acentuação, pontuação, ortografia, entre outros.

Em todas as tirinhas, buscamos elaborar questões que levassem o leitor a compreender as estratégias empregadas pelo autor para surtir efeitos de humor no texto. Por isso, sempre iniciamos a interpretação das tirinhas com perguntas bem simples e fáceis de codificar, exigindo um mínimo de conhecimento dos participantes; no entanto, posteriormente, partimos para perguntas que exige um pouco mais do leitor, uma vez que precisa usar o processo da inferência para compreender o sentido e o humor do texto. Desta forma, a compreensão leitora foi construída aos poucos.

De acordo com os PCN, a organização dos estudos de Língua Portuguesa pressupõe uma intervenção pedagógica em ciclo, haja vista os conteúdos se repetirem ao longo da vida escolar. Por isso, para dar continuidade à aprendizagem, faz-se necessário planejar um conjunto de atividades que obedeçam a uma sequência de conteúdos, conforme os seguintes critérios:

- considerar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, verificando até que ponto os conteúdos ministrados foram realmente assimilados;
- considerar o nível de complexidade dos diversos conteúdos, nos diferentes ciclos, como definidor do grau de autonomia possível aos discentes, na concretização das atividades,
- considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nas diferentes etapas do seu processo de aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 36).

Agora, vejamos a primeira questão de interpretação referente à tirinha de Hagar. Nela visamos desenvolver no aluno a habilidade de articular a linguagem verbal ao contexto situacional com vistas a atribuir significado a um léxico específico. Conforme os PCN (1997, p.83/84), o trabalho com o léxico não se limita a expor sinônimos de um conjunto de palavras descontextualizadas para o aluno, negligenciando todo grupo de vocábulos responsáveis por estabelecer relações de sentido no texto; um estudo funcional da língua visa promover atividades de leitura que permitam o aluno inventar as palavras de determinado campo semântico, presentes em determinado texto, e analisar os efeitos de sentido obtidos com o emprego.

Analisemos agora os registros dos alunos para a primeira questão de interpretação.

Figura 36 – Algo gelado



Fonte:

Disponível

em:

<<https://www.facebook.com/HagarOHorrivelTirinhas/photos/a.407096286044270.101512.407093519377880/435362316551000/?type=3&theater>>. Acesso em: 13 set. 2015.

Quadro 3 - O que Hagar deseja ao pedir a sua esposa algo gelado?

	Sondagem	Avaliação diagnóstica
Jacó	<i>Alguma bebida que lhe refresque.</i>	<i>Uma bebida gelada como um suco ou até mesmo água.</i>
Têmis	<i>Algo que lhe refrescasse, pois estava com sede.</i>	<i>Algo que 'matasse' sua sede, por exemplo, um copo d'água.</i>
Lia	Algo para beber.	Algo gelado para beber.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para responder coerentemente à pergunta, a questão exige do participante apenas a observação espacial do casal na cena e o conhecimento do termo caracterizador **gelado**, termo

este muito recorrente em nossas práticas sociais. Por ser uma informação pertinente ao acervo cultural dos participantes, não constatamos nenhuma dificuldade de interpretação nessa questão, percebemos somente uma resposta um pouco mais detalhada na reaplicação.

Então, para construir o significado do vocábulo **gelado**, na primeira cena, os alunos recorreram ao seu conhecimento prévio sobre o significado dessa palavra e às pistas linguísticas e visuais disponibilizadas na tirinha. Na cena, a palavra **sede** evidencia a necessidade de beber algo gelado; e a postura de Hagar e Helga expressa a contraposição da preguiça de Hagar com a exaustão da mulher. Acerca da construção de significados de um texto, Koch e Elias (p.2010) elucidam “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. E ainda reforçam “Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as ‘sinalizações’ do texto, além dos conhecimentos que possui”. Observamos agora a próxima pergunta.

Quadro 4 - Como Helga reage diante do pedido do marido? Que elementos do texto contribuem para o leitor perceber a reação da esposa de Hagar?

	Sondagem	Avaliação diagnóstica
Jacó	<i>Olha friamente para ele, a linha traçada entre o olhar de Helga para Hagar.</i>	<i>Ela olha friamente para ele. A linha pontilhada que vai do olho de Hagar para Helga.</i>
Têmis	<i>Com raiva, pois estava com peso e Hagar estava sentado. No texto, é possível analisar pelo olhar de Helga.</i>	<i>Ela fica indignada. Com raiva, isto é perceptível pelo o olhar de Helga no 2º quadrinho.</i>
Lia	<i>Com um olhar frio. Os pontilhados ligando os olhares.</i>	<i>Reage com um ato inesperado. O ato que ela faz, e os pontilhados demonstrando.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa questão requer dos leitores a compreensão do significado da metáfora visual. Os sujeitos da pesquisa demonstraram de forma satisfatória essa habilidade, identificando que os pontilhados representam a trajetória do olhar frio de Helga para Hagar; entretanto, nada comentam sobre a expressão facial de Helga, no primeiro e segundo enquadre. Seu semblante facial e o seu olhar de desprezo são elementos relevantes na construção de sentido e humor da tirinha, todavia, não foram citados pelos participantes na atividade de sondagem nem na reaplicação.

Todavia, o que mais nos chamou a atenção na análise dessa questão foi o comentário realizado por Lia na atividade diagnóstica. A participante evidenciou a presença de um ato inesperado na tirinha, aspecto bastante discutido em nossa sequência didática. Comprovamos, assim, que as nossas intervenções começaram a surtir efeito, tendo em vista a busca da participante por um mecanismo desencadeador de humor. A resposta correspondeu a nossa expectativa, mesmo a aluna identificando apenas o olhar frio de Helga enquanto uma situação inesperada.

As respostas interpretativas para a questão proposta foram bastante satisfatórias, pois os participantes ativaram informações implícitas no texto a partir das informações dadas pelo autor. Esse processo mental realizado pelos leitores denomina-se inferência. É uma operação cognitiva em que o indivíduo preenche, por meio de seu acervo pessoal, as lacunas deixadas pelo autor do texto. Conforme postula Dell’Isola (2001, p. 44)

Inferência é, pois, uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros.

Passaremos agora a analisar as respostas da questão 3.

Quadro 5 - A palavra **gelado** foi empregada duas vezes por Hagar. Elas apresentam o mesmo significado no contexto? Justifique sua resposta.

	Sondagem	Avaliação diagnóstica
Jacó	<i>Não, pois a primeira significa algo para beber e a segunda significa o olhar frio de Helga.</i>	<i>Não, no primeiro quadrinho ele se refere a uma bebida no terceiro quadrinho ele faz referência ao olhar frio de Helga.</i>
Têmis	<i>Não, uma representa a temperatura de algo para matar sua sede e a outra da resposta que Helga deu.</i>	<i>Não, uma relaciona-se a temperatura e a outra ao modo que Helga ágil.</i>
Lia	<i>Sim. Pois a referência da repetição tem o mesmo sentido.</i>	<i>Não. Porque no primeiro quadrinho ele se refere alguma bebida e na ultima, ao olhar da esposa.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas registradas nessa questão corresponderam ainda mais as nossas expectativas. Como podemos observar nos registros, Lia não reconheceu, na atividade de sondagem, o duplo significado da palavra **gelado**; somente, na reaplicação, as respostas da

participante estão de acordo com a intenção principal do autor: desencadear o humor por meio do jogo de palavras. Já Têmis e Jacó identificaram, na atividade de sondagem, significados diferentes para o vocábulo **gelado**; e, na atividade diagnóstica, contrapondo com a primeira atividade, registraram respostas mais bem elaboradas, com linguagem clara e discurso coerente. A evolução das respostas dos três alunos foi perceptível nessa questão.

Na questão 4, nossa meta foi avaliar se os alunos lançavam mão dos mecanismos semióticos disponíveis na tirinha para atribuir sentido ao discurso. Como lembra Ramos (2012, p.114), “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.”

As respostas apresentadas a essa questão demonstraram bem a importância do contexto na extração de inferência com vistas a atribuir significados diferentes à palavra **gelado**.

Quadro 6 - Que pistas o texto lhe deu para construir um novo sentido para a palavra **gelado** no terceiro quadrinho?

	Sondagem	Avaliação diagnóstica
Jacó	<i>A linha traçada entre o olhar de Helga para Hagar.</i>	<i>1º O fato de Helga estar trabalhando, e Hagar não está fazendo nada. 2º A linha pontilhada que vai do olho de Helga até Hagar.</i>
Têmis	<i>Pois ele não bebeu nada e afirmou para não ser tão gelado.</i>	<i>O tracejado no olhar de Helga e o fato de Hagar não ter recebido nada e opinou.</i>
Lia	<i>O olhar frio de sua esposa.</i>	<i>A cena do segundo quadrinho.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A interpretação de Têmis e Jacó para essa questão mais uma vez correspondeu ao nosso propósito: estimular o aluno a empregar estratégias de leitura para compreender o sentido do texto, com o uso de pistas contextuais e inferências. De acordo com os critérios de avaliação elucidados nos PCN:

Espera-se que o aluno, ao realizar uma leitura, não se limite à decodificação: que utilize coordenadamente procedimentos necessários para a compreensão do texto. Assim, se ele antecipou ou inferiu uma informação, é necessário que busque no texto, pela decodificação, por exemplo, pistas que confirmem ou não a antecipação ou a inferência realizada (BRASIL, 1997, p. 86).

Na reaplicação da atividade, esses alunos expuseram informações não mencionadas na avaliação diagnóstica. Jacó, no primeiro momento, apenas citou a metáfora visual como o recurso atribuidor de sentido à palavra; no entanto, no segundo, pôs em evidência a postura do casal enquanto um elemento importante para construção de sentido do texto. O participante Têmis ainda apresentou uma evolução de aprendizagem maior, pois, na primeira atividade, identificou pistas, cujo significado mantinha relação com a palavra **gelado** empregada no primeiro enquadre.

Apenas a última pergunta de interpretação da tira de Hagar focou de forma mais direta e objetiva sobre os efeitos do humor. Analisamos as respostas dos alunos.

Quadro 7 - Para produzir efeito de humor, na maioria das vezes, há uma quebra da expectativa. Que situação inesperada provocou humor no texto?

	Sondagem	Avaliação diagnóstica
Jacó	<i>Foi que Helga não lhe trouxe nada gelado para beber, ao invés disso olhou friamente para ele.</i>	<i>A troca de sentido que Hagar fez com a palavra gelado.</i>
Têmis	<i>A resposta de Hagar no último quadrinho.</i>	<i>A fala de Hagar no 3º quadrinho e o uso figurado da palavra gelado.</i>
Lia	<i>No lugar de Helga levar algo para beber ela lhe deu um olhar cínico e frio.</i>	<i>Que a mulher deu um olhar frio no lugar da bebida gelada.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa questão, a participante Lia não demonstrou evolução em sua resposta, apenas parafraseou o que já havia dito na sondagem de leitura. Enquanto que Jacó e Têmis manifestaram, na reaplicação da atividade, uma resposta condizente com as nossas discussões em sala de aula. Eles perceberam o jogo de palavras, enquanto o gatilho semântico empregado pelo autor para desencadear uma situação inesperada e assim provocar humor. Magalhães (2010, p. 29) comenta sobre mais uma das concepções de Raskin:

(...) uma das maiores contribuições da teoria raskiniana ao universo semântico é a noção do “gatilho, elemento integrante de qualquer piada que apresente dois aspectos semânticos distintos: ambigüidade e contradição e podendo ser entendido como o elemento capaz de introduzir o segundo discurso à sombra do primeiro. Seu papel é estabelecer a relação entre os dois impondo uma interpretação diferente da do primeiro e que provoque o riso espontâneo.

Logo, comprovamos que Jacó e Têmis conseguiram deflagrar o humor quando evidenciaram a mudança de sentido da palavra **gelado** e o seu uso no sentido figurado.

Segundo Magalhães (2010, p. 29), “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”.

Agora, passaremos a analisar as respostas dos alunos no que diz respeito à interpretação da tirinha de Mafalda. As questões tanto buscam identificar a compreensão do humor como verificar o senso crítico dos alunos.

Com base nas discussões teóricas de Lins (2014, p.219) acerca da construção de Mafalda, elaboramos seis questões, com vistas a ativar a percepção dos alunos acerca dos mecanismos que o autor faz uso, a fim de provocar efeito de humor nas tiras. Segundo a autora, “...Quino produz humor em suas histórias, utilizando-se da estratégia de “des-enquadrar” seus personagens e, com isso, criar um choque ao pô-los atuando a partir de esquemas de conhecimento não previstos para as situações encenadas”.

Figura 37 – Brincando de Governo



Fonte: QUINO (2003, p. 6)

Quadro 8 - No primeiro e no segundo enquadre, a mãe de Mafalda e as crianças apresentam um comportamento conforme suas idades e funções sociais?

	Sondagem	Avaliação diagnóstica
Jacó	<i>A mãe de Mafalda está se comportando como uma mãe normal, já Mafalda e seus amigos estão se comportando como pessoas que eles não são.</i>	<i>Sim. A mãe se preocupa com as crianças e dá ordens. E as crianças estão brincando, como toda criança faz.</i>
Têmis	<i>Sim, a mãe de Mafalda e as crianças agem normalmente e as crianças estão brincando.</i>	<i>Sim, a mãe fala para não bagunçar, assim como toda mãe fala e as crianças estão alegres e satisfeitas brincando de governo.</i>
Lia	<i>Sim, pois a mãe está sendo cuidadosa e as crianças brincando.</i>	<i>Sim, pois a mãe fala para os meninos não bagunçar e as crianças brincam de política.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa questão, procuramos ativar a percepção dos alunos para as cenas dos primeiros enquadres. Nosso objetivo foi fazer os alunos compreenderem que, nas primeiras cenas da tira de Mafalda, os personagens se alinham às estruturas de expectativa do senso comum, ou seja, Mafalda e as crianças se comportam conforme as suas práticas sociais: a mãe orienta os filhos

a não desorganizarem a casa durante a brincadeira; e as crianças expressam um sorriso de satisfação por estarem brincando.

Dando continuidade ao processo de construção de humor, analisaremos agora a segunda questão.

Quadro 9 - Sua fala no último quadrinho está de acordo com as ideias de uma criança de sua idade? Justifique.

	Sondagem	Avaliação diagnóstica
Jacó	<i>Não.</i>	<i>Não, pois uma criança de 6 anos não falaria de governo.</i>
Têmis	<i>Não, pois faz uma crítica ao governo “brincando” com pouca idade.</i>	<i>Não, pois possui um entendimento de governo com apenas 6 anos.</i>
Lia	<i>Não. Por que crianças não têm mentes tão avançadas.</i>	<i>Não. Porque crianças dessa idade não pensam assim, em governo ou em presidência, e Mafalda tem pensamento de adulto.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas respostas de sondagem, como podemos observar, Jacó percebeu que Mafalda não apresentava um discurso condizente com a sua faixa etária, porém, o participante não justificou sua resposta. Na avaliação diagnóstica, demonstrou de forma objetiva e coerente as suas ideias em relação ao comportamento da Mafalda, apresentando assim um bom desenvolvimento em sua compreensão leitora.

Com relação à Têmis e Lia, reconheceram, na primeira atividade, que a personagem apresenta um desenvolvimento cognitivo maduro para sua idade; na segunda, reafirmaram a sua compreensão textual, mas agora utilizando-se de uma construção frasal mais clara e detalhada.

Ao elaborar essas duas primeiras questões, visamos desenvolver a compreensão dos alunos no que concerne aos jogos interativos empregados pelo quadrinhista Quino na construção do humor. O autor contrapõe enquadres para promover uma quebra de expectativa e desencadear efeitos de humor. Nas primeiras cenas, as crianças apresentam um comportamento de acordo com a sua idade; enquanto, na última, tomam atitudes de adulto.

Consoante às pesquisas de Lins (2014, p.219), Quino constrói o humor em suas tirinhas, promovendo dois jogos interativos: um entre as personagens que, quadro a quadro, narram uma história, e outro com o leitor do texto de humor.

No primeiro jogo interacional, gerencia as personagens atuando de modo que esquemas de conhecimento sejam postos em comparação/contraste. (...) No segundo jogo, o produto da comparação desses esquemas de conhecimento operado pelo leitor gera humor, a partir da descoberta da incongruência em

relação ao esperado, tendo em vista o modelo social de fazer conexões para produzir sentido nas coisas do mundo.

Segundo a autora, quando um personagem muda de alinhamento, rompendo com as expectativas do senso comum, os outros personagens expressam uma atitude de surpresa; já para o leitor, essa mudança de alinhamento não gera conflito, pois ela já é considerada peça do jogo.

Quadro 10 - Que pensamento está por trás da fala de Mafalda no terceiro quadrinho?

	Sondagem	Avaliação diagnóstica
Jacó	<i>A atual situação do governo.</i>	<i>A ideia de que as pessoas do governo não fazem nada além de ficar sentada.</i>
Têmis	<i>Que governo é uma brincadeira</i>	<i>Que nessa brincadeira não se irá fazer nada.</i>
Lia	<i>Que o governo não faz nada pelo mundo.</i>	<i>Que estão fazendo o que o governo faz “nada”..</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na terceira questão, o nosso objetivo foi identificar se os alunos já fazem uso do processo de inferência para interpretar textos, por isso questionamos acerca das informações implícitas no texto. Os PCN orientam práticas de leitura que são fundamentais para os alunos tornarem-se leitores proficientes; como coordenar o maior número possível de pistas textuais e contextuais na construção de sentido do texto, de modo a extrair informações não explícitas, ancorando-se em deduções; e a interpretar recursos figurados, tais como a metáfora, o eufemismo, a ironia, entre outros (BRASIL, 1997).

Evidenciamos que nessa questão, na reaplicação da atividade, houve um processo de ressignificação na elaboração das respostas. Os alunos tiveram o cuidado de redigir uma resposta mais elaborada, coordenando o discurso crítico de Mafalda com o comportamento de ociosidade das crianças. Assim, o aluno construiu novas informações, aliando os dados apresentados no texto ao conhecimento de mundo sobre o governo.

Consoante afirmam Koch e Elias (2010, p.12), a produção de significado para o texto é construída privilegiando o sujeito e seus conhecimentos em processos de interação, ou seja, o sentido do texto “não está lá”, porém é edificado, considerando-se as pistas textuais disponibilizadas pelo autor e o conhecimento prévio do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve se responsabilizar por suas atitudes.

Dando continuidade ao processo de construção de humor, na quarta questão, solicitamos a identificação do mecanismo causador da quebra da expectativa.

Quadro 11 - Que provocou a quebra da expectativa na tirinha?

	Sondagem	Avaliação diagnóstica
Jacó	<i>É que o leitor pensa que Mafalda e seus amigos vão fazer bagunça, mais invés disso as crianças ficam sentadas sem fazer nada.</i>	<i>A resposta de Mafalda, pois se espera que ela vá da outra resposta.</i>
Têmis	<i>O fato de Mafalda e seus amigos não fazerem nada e ficarem sentados na mesa.</i>	<i>O comportamento das crianças em uma brincadeira, fazer nada.</i>
Lia	<i>O fato de Mafalda não fazer nada.</i>	<i>A fala de Mafalda, falando que o governo não faz nada.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando o registro dos alunos nas duas atividades, evidenciamos que apenas Lia conseguiu evoluir em sua resposta. Os outros participantes continuaram afirmando que a quebra da expectativa fora provocada pela atitude das crianças de não fazer nada. Logo, apenas Lia compreendeu o discurso adulto de Mafalda enquanto uma estratégia empregada pelo autor para acarretar a quebra de ruptura no processo de interação.

Lins (2014, p.221) descreve os dois momentos em que Quino põe seus personagens para atuar a fim de criar uma ruptura na interação:

1. comportando-se em sintonia com os esquemas de conhecimento do leitor ativados em relação ao evento em apresentação;
2. operando uma mudança de atitude e realinhando-se, de modo a romper com os esquemas ativados pelo enquadre.

A pergunta seguinte foi direcionada aos mecanismos constitutivos do humor propriamente dito, com vistas a diagnosticar se os alunos alcançaram o objetivo principal do nosso trabalho: compreender as estratégias empregadas pelo autor para desencadear o humor.

Quadro 11 - O que provocou humor no texto?

	Sondagem	Avaliação diagnóstica
Jacó	<i>As crianças não fazerem nada.</i>	<i>A Mafalda perceber que o governo não faz nada pelo povo.</i>
Têmis	<i>Os meninos não bagunçarem.</i>	<i>A Mafalda pensar como um adulto e agir como os políticos, não fazendo nada.</i>
Lia	<i>Elas brincarem de governo, em vez de brincar de outra coisa.</i>	<i>As crianças falarem como adultos.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após uma análise minuciosa do registro dos alunos, comprovamos a evolução da aprendizagem dos três participantes, em graus diferenciados. Têmis foi o que obteve um crescimento mais satisfatório; além de perceber o comportamento adulto das crianças no último enquadre, evidenciou o juízo de valor expresso pela personagem sobre a administração

do governo. Lia evidenciou, no discurso de Mafalda, ideias não pertinentes ao acervo cultural de uma criança de seis anos de idade; enquanto que Jacó identificou a atitude crítica e reflexiva da personagem em relação ao Governo, no entanto, não ressaltou o fato de uma garota de seis anos já ter um posicionamento de caráter crítico e reflexivo.

Logo, segundo a concepção de Lins (2014, p.221), a construção do humor das tirinhas de Mafalda é pautada no processo de “des-enquadramento” das personagens:

Na análise do processamento das rupturas, as pistas de contextualização nas falas das personagens e em seus movimentos faciais e gestuais definem os “realinhamentos” em forma de des-enquadramentos’. Essas pistas vão mostrar as personagens infantis atuando em alinhamento-adulto, na medida em que expressam atitudes de reflexão e crítica em relação a posicionamentos políticos e sociais.

A última questão de nossa análise remete ao desenvolvimento da criticidade dos participantes da pesquisa. Ancorada na proposta pedagógica dos PCN no que se refere à formação de um leitor proficiente, a questão leva o aluno a refletir acerca de os problemas sociais inerentes à sociedade. “O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1997, p. 70).

De acordo com os PCN, durante o processo de leitura de textos escritos, espera-se que um leitor competente:

- seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
- troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê (BRASIL, 1997, p.50-51).

Quadro 12 - Que crítica o autor faz na tirinha?

	Sondagem	Avaliação diagnóstica
Jacó	<i>A crítica feita pelo autor, é que as pessoas que trabalham no governo não fazem nada.</i>	<i>Que os políticos que eram para trabalhar no governo, não estão fazendo nada.</i>
Têmis	<i>Que os governantes não fazem nada.</i>	<i>Que quem está lá, faz nada, nem trabalha.</i>
Lia	<i>A crítica que o governo não faz nada para mudar o mundo.</i>	<i>Que o governo não trabalha.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa questão, constatamos que tanto na sondagem como na avaliação diagnóstica os participantes se expressaram de forma crítica em relação à falta de compromisso dos governantes perante a sociedade. Essa comprovação ratificou o quanto é válido levar, para as aulas de Língua Portuguesa, textos como de Mafalda que possibilitem o desenvolvimento da formação política e social de nossos alunos.

Os dados analisados nos ofereceram informações mais detalhadas sobre o conhecimento dos alunos em relação à compreensão dos mecanismos do humor e dos sentidos do texto. Foi possível desvendar a percepção dos participantes sobre os fatores linguísticos e extralinguísticos envolvidos no ato da leitura e discutidos nesta pesquisa. Esperamos que os resultados obtidos sirvam com um norte para as práticas de leitura em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em investigações realizadas acerca da construção do texto humorístico e de pressupostos teóricos concernentes à concepção sócio-interativa da linguagem, edificamos, em nosso trabalho, um conjunto de atividades de aprendizagem, com vistas a mobilizar as habilidades dos alunos no que diz respeito aos mecanismos constitutivos de textos humorísticos e à apreensão dos sentidos do texto.

As discussões teóricas apresentadas nesta pesquisa possibilitaram reflexão sobre a complexidade do ato da leitura e a presença imprescindível de um professor mediador no processo ensino-aprendizagem. A compreensão de um texto exige do indivíduo a capacidade de articular os dados presentes na superfície do texto aos vários campos do seu conhecimento, por isso a importância de uma pessoa qualificada nos estudos da linguagem para orientar esse processo.

As interações dos alunos, durante a leitura compartilhada, e os resultados obtidos na análise do corpus consolidaram as nossas expectativas de desenvolver um trabalho referente às teorias do humor, tendo como instrumento pedagógico as tirinhas em quadrinhos. Os sujeitos da pesquisa participaram efetivamente do processo, expressando ponto de vista e compartilhando experiências, comprovando assim o quanto é importante levar, para o âmbito escolar, temas que atraiam a atenção dos discentes e os motivem para aquisição do conhecimento. Desta forma, a sala de aula se configurou enquanto um espaço permeado de diálogos, com diferentes discursos e ideologias.

A utilização de textos de humor, enquanto um veículo para o ensino de língua portuguesa, promoveu a interação dos alunos e desenvolveu os conhecimentos destes no que diz respeito aos mecanismos linguísticos, discursivos e pragmáticos responsáveis pela construção do humor. Esse tipo de texto também potencializou a formação crítica e reflexiva do indivíduo, pois o autor lança mão de argumentos lógicos para provocar o riso de seus interlocutores, com deboches e sátiras, levando seu público a refletir acerca de questões sociais. Logo, os gêneros textuais pertencentes à esfera humorística são instrumentos pedagógicos eficientes em nossas práticas leitoras, visto que contribuem no desenvolvimento de habilidades cognitivas e estimulam o senso crítico e criativo.

O uso das tirinhas também fortaleceu nossa prática pedagógica, os temas do cotidiano e a presença de personagens caricaturais chamaram a atenção dos alunos, uma vez que eles se identificaram com os assuntos abordados e com a personalidade dos personagens. Outro aspecto desse gênero que atraiu a atenção dos alunos são as imagens e os recursos gráficos

empregados. Na leitura colaborativa, os participantes, sob a nossa orientação, investigaram, minuciosamente, o significado e a funcionalidade desses recursos explícitos na superfície textual.

A leitura de tirinhas anuncia uma prática leitora agradável e interativa, por narrar de forma sucinta e engraçada situações do cotidiano. Sua estrutura composicional é um instrumento valioso em atividades de leitura de interpretação, visto que a construção de sentido do texto se dá articulando os elementos verbais e não verbais ao conhecimento prévio do leitor.

Na intervenção pedagógica, constatamos que, no início da sequência didática, a maior parte dos alunos ficou presa à fala das personagens durante o ato da leitura, ou seja, uma rede de fatores de ordem cognitiva, sociocultural e extralinguísticos não atuou durante o processo de construção de sentido do texto. Mas, vale ressaltar que um fator externo comprometeu a compreensão de duas tirinhas - a falta de nitidez das imagens - por isso, as respostas dos alunos referentes a esses dois textos não foram levadas em consideração em nossa análise. Contudo, no decorrer das discussões, os alunos passaram a investigar os elementos inerentes às tirinhas, visando identificar os mecanismos constitutivos do humor.

Na análise do resultado, obtivemos uma evolução no processo da aprendizagem; os sujeitos da pesquisa passaram a evidenciar os mecanismos constitutivos do humor e interpretaram os sentidos do texto de forma mais clara e coerente. Consolidar uma prática de leitura permeada por troca de saberes contribui na formação de sujeitos autônomos e críticos. Desejamos, portanto, que as discussões realizadas nesta pesquisa sejam fortalecidas e contribuam para a formação de leitores proficientes e responsáveis pela sua aprendizagem.

Em nossa pesquisa, limitamos o uso das tirinhas enquanto um instrumento pedagógico para compreensão dos mecanismos constitutivos do humor e apreensão dos múltiplos sentidos do texto. Contudo, as discussões teóricas realizadas neste trabalho, assim como a proposta de intervenção podem ser estendidas a outros gêneros textuais da esfera humorística, visando desenvolvimento de inúmeras habilidades cognitivas por meio de práticas leitoras lúdicas e dinâmicas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L., **Léxico, polissemia, humor e leitura**: a pa-lavra nas crônicas: um estudo do léxico nas crônicas de Veríssimo. Salvador: Editora Kalango, 2010.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editoria, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Ática, 2003.
- BARBOSA, A. *et al.* **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1961.
- _____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Leis*, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 nov. 2014.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 1997.
- BRIDGE, C. **The text based inferences generated by children in processing writting discourse**. University of Arizona, 1977.
- CALDAS, L. K. **Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula**: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética [Internet]. IBILCE/UNESP. São José do Rio Preto. Disponível em:<http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss16_09.pdf> Acesso em: 10 ago. 2014.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- COPPER, J. D. **Como méjorar la comprensión lectora**. Madrid: Aprendizaje,/ Visor/ MEC, 1990.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo horizonte: Formato Editorial, 2001.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FOUCAMBERT, J. **A Leitura em Questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- ILARI, R. **Introdução ao estudo do léxico**: brincando com as palavras. 5. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 12. ed.. Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. ; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

KRAFT, U. **O poder do riso**. São Paulo: Editora Duetto, 2007.

LIBÂNEO, J, C. **Didática**. São Paulo. Cortez, 1994.

LINS, M. da. P. **Lendo o humor nos quadrinhos**. In: ELIAS. V. M. (Org.). Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura. 1. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2014. p.215.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista linguagem em (dis)curso [on-line]**, v. 6, set./dez.2006.

Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/09.htm>> Acesso em: 01out. 2014.

MAGALHÃES, H. M. G. **Aprendendo com humor** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. (Série Ideias Sobre Linguagem).

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO A.P.; MACHADO A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p.19.

MARTINS, J. J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NICOLAU, M. **Tirinha: a síntese de um gênero jornalístico**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2007.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities. **Cognition and instruction**, v.1, n.2, p.117-175, 1984.

PATATI, C.; BRAGA, F. **Almanaque dos quadrinhos: 10 anos de uma mídia popular**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

POSSENTI, S. **Humor língua e discurso**. 1. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

QUINO. **Toda Mafalda**. Tradução de Andréa Stahel, Mônica Stahel, Pedro Luis do Carmo, Maria Thereza de Vasconcelos, Antônio de Pádua Danesi, Luís Carlos Borges e Luis Lorenzo Rivera. 2.ed. São Paulo: Martin Martins Fontes, 2010.

RASKIN, V. **Semantic mechanisms of humour**. Dordrecht, Netherlands: D. Reidel, 1985.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol Cienc Prof.**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

SANTOS, R. E. **Humor e riso na cultura midiática: variações e permanências**. São Paulo: Paulinas, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa?"** In: TEBEROSKY, A. *et al.* Compreensão de leitura: a língua como procedimentos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in academic and research settings**. Cambridge University Press, 1990

VERGUEIRO, W. **A linguagem dos quadrinhos: uma "alfabetização" necessária**. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). 3. ed. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2006, p.31-64.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

ZAVAM, A.; ARAÚJO, N. **Gêneros escritos e ensino**. In: PONTES, L. P.; COSTA, M. A. R. (Orgs.). Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008, p.13.

APÊNDICE A – SONDAGEM DE LEITURA



- 1) O que Hagar deseja ao pedir a sua esposa **algo gelado**?

- 2) Como Helga reage diante do pedido do marido? Que elementos do texto contribuem para o leitor perceber a reação da esposa de Hagar?

- 3) A palavra **gelado** foi empregada duas vezes por Hagar. Elas apresentam o mesmo significado no contexto? Justifique sua resposta.

- 4) Que pistas o texto lhe deu para construir um novo sentido para palavra **gelado** no terceiro quadrinho?



- 5) No primeiro e no segundo enquadre, a mãe de Mafalda e as crianças apresentam um comportamento conforme suas idades e funções sociais?

- 6) Que pensamento está por trás da fala de Mafalda no terceiro quadrinho?

- 7) Sua fala no último quadrinho está de acordo com as ideias de uma criança de sua idade? Justifique.

- 8) Que provocou a quebra da expectativa na tirinha?

9) Que crítica ao governo o autor faz na tirinha?

10) O que provocou humor no texto?

11) Que crítica o autor faz na tirinha?

APÊNDICE B – A CONSTRUÇÃO DO HUMOR



O que é o humor?

- O **humor** é um estado de **ânimo** cuja intensidade representa o grau de **disposição** e de **bem-estar psicológico e emocional** de um **indivíduo**.
- A palavra humor surgiu na **medicina humoral** dos antigos **Gregos**. Naqueles tempos, o termo humor representava qualquer um dos quatro **fluidos corporais** (ou humores) que se considerava serem responsáveis por regular a **saúde** física e emocional humana.
- O humor é uma das chaves para a compreensão de **culturas, religiões e costumes** das **sociedades** num sentido amplo, sendo elemento vital da condição humana. O homem é o único ser que **ri**, e através dos tempos a maneira humana de sorrir modifica-se acompanhando os costumes e correntes de pensamento.
- Expressões culturais do humor podem representar retratos fiéis de uma época.
- Um ser humano só ri ou percebe o sentido do humor do que conhece. O
- Objeto do riso tem de ser conhecido para ser compreendido.

Objetivos do humor

- Provocar risos ou não;
- Divertir;
- Criticar comportamentos sociais, políticos, da mídia.
- Contestar;
- Refletir sobre questões sociais, política e comportamentais;
- Debochar;
- Satirizar.

Como o humor é construído

A quebra da expectativa, ou seja, a situação narrada surpreende o leitor por meio do (a):

- Oposição de **ideias**.
- Jogo com as palavras.
- O uso do exagero, por exemplo, as caricaturas.

Os gêneros humorísticos

- Charge
- Cartum
- Tirinhas
- História em Quadrinhos
- Filmes
- Stand Up
- Seriados
- Programas Humorísticos
- Teatro



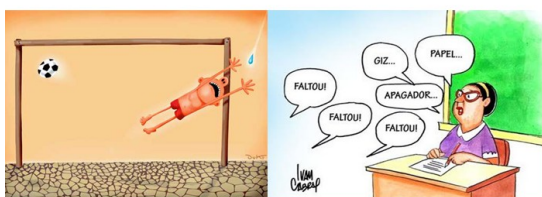
Charge

- Contém linguagem verbal e não verbal;
- Faz uma crítica local, de um momento específico;
- Contém humor;
- É uma sátira;



Cartum

- Trabalha com um mundo fictício.
- Relata um fato universal.
- Faz uma crítica.
- Nem sempre possui textos.



Tirinhas

- É semelhante às HQ's.
- É utilizado balões de fala.
- Apresenta críticas/histórias universais.
- Podem ser também apenas no propósito de divertir.



História em Quadrinhos

- É uma narrativa gráfico-visual.
- Utiliza-se narrativa linear (começo – meio – fim) ou não linear.
- Uso de onomatopeias.
- Palavras de imitam sons.



Anedotas

- Conhecidas popularmente por piadas;
- Texto curto;
- Poucos personagens;
- Aborda um único fato;
- Final surpreendente.

Um bêbado entrou no ônibus, sentou ao lado de uma moça e disse:

- Mas como tu é feia, tu é a coisa mais horrível que eu já vi !

A moça olha para ele e responde:

- E tu, seu bêbado nojento!

E o bêbado imediatamente responde:

- É, mas amanhã eu estou curado!

Animação

- Vídeos curtos;
- Histórias curtas;
- Situações surpreendentes;
- Final inesperado.

Filmes (comédia)

- A comédia muda é um dos principais "sub – gêneros", do gênero comédia.
- Os sub – gêneros são:
- Comédia romântica (ex. Como se fosse a primeira vez)
- Comédia de Ação (ex. Os vingadores)
- Dramédia, Comédia Maluca, Humor Negro..



Stand Up

- É um show, por apenas um comediante.
- Não é utilizado acessórios, cenários, caracterização.
- Também conhecido por "Humor de Cara Limpa".
- São piadas sobre o cotidiano.

Seriados

- São episódios curtos mostrados na televisão.
- Normalmente feita por humoristas famosos.
- Existem seriados com piadas adultas e existem seriados infantis.



Teatro

- A plateia compreende a situação narrada por meio da fala, do gesto e dos movimentos dos personagens.
- O cenário, o figurino, a entonação da fala e os personagens contribuem na construção de sentido da peça dramatizada.

Programas humorísticos

- Inúmeras histórias curtas, abordando temas diversos;
- Personagens e situações caricaturais;
- Temas: aspectos sociais, políticos e econômicos;
- Jogo de palavras, oposição de ideias;
- Final surpreendente.

APÊNDICE C – A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NAS TIRINHAS



Composição das tirinhas

O gênero tirinha é formado por uma de quadros que obedecem a uma seqüência narrativa.

As historinhas são organizadas da esquerda para direita, mas algumas vezes de cima para baixo, esta estrutura é muito comum na última página dos gibis



Esse gênero narrativo é constituído de dois códigos, as imagens e as palavras, que interagem entre si para estabelecer sentido e humor ao texto.

Propósito comunicativo

Divertir!!!

Refletir!!!!

Criticar ou denunciar!!!

Linguagem das tirinhas

- A linguagem visual é o **elemento central** das tirinhas.
- Para promover uma maior desenvoltura e veracidade nos movimentos e nos gestos dos personagens, os criadores lançam mão de inúmeros recursos imagéticos.
- O enquadramento, o formato dos quadrinhos e dos balões, os gestos dos personagens, as figuras cinéticas e as metáforas visuais são alguns dos recursos imagéticos empregados pelos autores na produção das tirinhas.
- A vinheta, a menor unidade narrativa das tirinhas, é o espaço em que ocorre as várias ações dos personagens, que são captadas pelo leitor como se fosse uma situação específica.
- E os recursos visuais supracitados são os responsáveis para surtir esse efeito de unidade e promover o dinamismo da narrativa.

Linguagem verbal

- A fala nos balões.
- A legenda
- As interjeições
- As onomatopeias

A fala dos personagens



Legenda: aparece, frequentemente, em forma retangular, no alto da vinheta e têm a função de delimitar o texto que representa a 'voz' do narrador.



Onomatopeias: São palavras que imitam a voz de animais ou ruídos de objetos.



Interjeições: palavras que exprimem emoções, sensações, estado de espírito.



Linguagem não-verbal

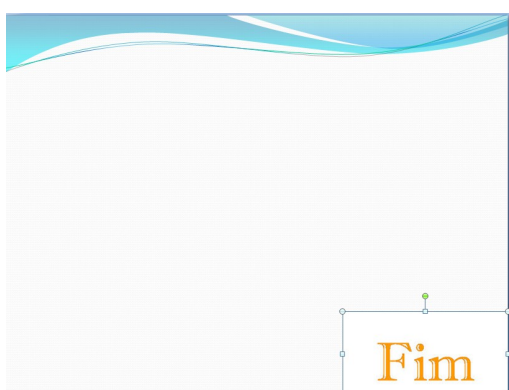
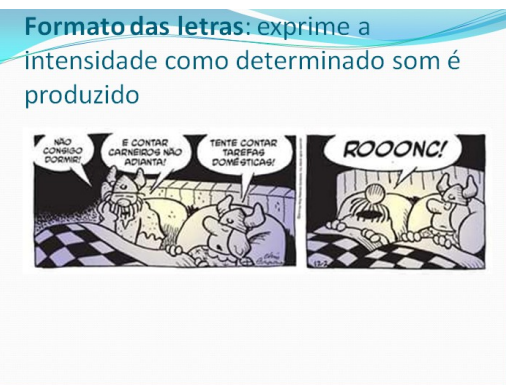
- Os gestos
- Os movimentos
- Figuras cinéticas
- Metáforas visuais
- O cenário
- O formato dos balões

Linguagem não-verbal

- Os gestos
- Os movimentos dos personagens
- Figuras cinéticas
- Metáforas visuais
- O cenário
- O formato dos balões

Figuras cinéticas: Produzem uma sensação de movimento.





APÊNDICE D – A CONSTRUÇÃO DE HUMOR E DE SENTIDOS NAS TIRINHAS



Fatores responsáveis pela quebra da expectativa

- **Jogo de palavras**
 - Palavras ou expressões com duplo significado
 - Uso de palavras com sentidos diferentes
 - O uso da linguagem no sentido figurado
- **O uso da oposição**
 - O discurso ou a ação das personagens opõem – se ao que é esperado

O humor com jogo de palavras



O humor com o uso da oposição

Tirinhas da Mafalda



Tirinhas Hagar



Tirinhas Recruta Zero



Tirinhas Garfield



APÊNDICE E- IDENTIFICAÇÃO DA QUEBRA DA EXPECTATIVA E DA CRÍTICA REALIZADA

1) Como já vimos nas aulas anteriores, os autores da tirinhas constroem o humor provocando uma situação inesperada. Dik Browne, o autor das tiras de Hagar, utiliza bastante esse recurso, criando uma situação que se opõem à realidade ou por meio do jogo de palavras. Agora identifique nas tiras de Hagar a situação esperada pelo leitor no último enquadre e o fator que o surpreende.



- Resposta ou ação esperada:
- Quebra da expectativa:



- Resposta ou ação esperada:
- Quebra da expectativa:



- Resposta ou ação esperada:
- Quebra da expectativa:



- Resposta ou ação esperada:
- Quebra da expectativa:



- Resposta ou ação esperada:
- Quebra da expectativa:

2) Quino, o criador de Mafalda, também se utiliza do recurso do contraste/oposição para criar uma situação surpreendente em suas tirinhas e provocar o humor. Em suas tirinhas, nos primeiros enquadres, os personagens se comportam de acordo com o esperado para sua idade, enquanto nos últimos eles tomam atitudes inesperadas para sua faixa etária; além disso, o autor visa sempre criticar comportamentos sociais. Com base nessas informações e em nossas discussões em sala de aula, responda ao que está sendo proposto.



- Resposta ou ação esperada:
- Quebra da expectativa:
- Crítica realizada:



- Resposta ou ação esperada:
- Quebra da expectativa:
- Crítica realizada:



- Resposta ou ação esperada:
- Quebra da expectativa:
- Crítica realizada:



- Resposta ou ação esperada:
- Quebra da expectativa:
- Crítica realizada:

APÊNDICE F- INTERPRETAÇÃO DAS TIRINHAS DE HAGAR

Análise da construção de sentido e do humor nas tirinhas de Hagar



- 1) De acordo com o diálogo de Hagar e seu filho, como podemos caracterizar psicologicamente as personagens?

- 2) A palavra **harmonia** é empregada duas vezes na tirinha. Hagar e Hamlet atribuem o mesmo sentido a essa palavra? Justifique sua resposta.

- 3) Que pistas o texto lhe deu para construir um novo significado para a palavra **harmonia** no segundo quadrinho?

- 4) Para provocar humor, na maioria das vezes, o autor promove uma quebra da expectativa. Que situação inesperada provocou humor no texto?



- 5) Que situação é retratada no primeiro quadrinho?

- 6) A que grupo social pertence os dois homens à esquerda de Hagar? E Hagar representa qual grupo?

- 7) Por que o povo vê os coletores de impostos como monstros piedosos?

- 8) O verbo **pensar** é empregado duas vezes na tirinha. O coletor atribui o mesmo sentido a essa palavra? Justifique sua resposta.



- 9) De acordo com o seu conhecimento sobre a área da saúde, quais seriam as ordens do médico?

10) Como Hagar interpretou as instruções médicas?

11) A palavra **isso** faz referência a que ideia no contexto da tirinha?

12) A **expressão balanceada** adquire um duplo significado na fala de Helga. Quais os dois significados.

14) Que elementos do texto ajudam o leitor a identificar esses dois significados para a expressão **refeições balanceadas**?

APÊNDICE G - INTERPRETAÇÃO DAS TIRINHAS DE MAFALDA

Análise da construção de sentido e do humor nas tirinhas de Mafalda



- 1) O que Mafalda está fazendo nos segundo e no terceiro quadrinho?

- 2) Por que o pai tem a impressão de que Mafalda não está mais brincando de presidente?

- 3) Que provocou a quebra da expectativa?

- 4) Qual a crítica realizada nessa tira?



- 5) No primeiro e no segundo quadrinho, Mafalda se comporta conforme uma criança de sua idade? Explique.
-
- 6) No último quadrinho, sua fala não é coerente com o pensamento de uma criança de seis anos? Explique por quê.
-
- 7) A palavra **dormindo** foi empregada em seu sentido real ou figurado? Explique o seu significado na tirinha.
-
- 8) A resposta da menina corresponde à resposta esperada pelo pai. Explique.
-
- 9) Qual crítica está em evidência no quadrinho?
-



10) Como Mafalda está andando na tirinha?

11) Qual a relação de sentido entre esse comportamento da garota e a sua fala no terceiro quadrinho?

12) Na tirinha, a palavra caminhar adquire dois sentidos. Explique-os.

13) A resposta de Mafalda surpreende o garoto? Justifique.

14) A resposta da Mafalda está de acordo com a sua idade? Justifique.

15) Qual a crítica realizada pelo autor nessa tirinha?



16) De acordo com a fala das falas das garotas, elas apresentam os mesmos valores ? Explique sua resposta.

17) Segundo a fala de Susanita, a cultura é valorizada em nossa sociedade? Justifique

18) A pergunta realizada por Susanita era esperada por Mafalda e pelos leitores? Por quê?

20) Qual a crítica da tirinha?



21) Quais razões levaram Mafalda a pensar que o homem colocaria a placa na humanidade?

22) As ideias de Mafalda condizem com uma garota de seis anos? Justifique.

23) O que provocou a ruptura de pensamento do leitor?

APÊNDICE H- COPRODUÇÃO DE TIRINHAS DE HUMOR

Agora é a sua vez de construir tiras humorísticas, criando um **final surpreendente** para as historinhas abaixo. Empregue o **recurso da oposição** ou o **jogo de palavras**, estudados em sala de aula, para surpreender os leitores e provocar o humor .

A)



B)



C)



calvin-e-mafalda.tumblr.com

D)



calvin-e-mafalda.tumblr.com

E)



F)



G)



H)



I)



J)



APÊNDICE I- REAPLICAÇÃO DA SONDAGEM



- 1) O que Hagar deseja ao pedir a sua esposa **algo gelado**?

- 2) Como Helga reage diante do pedido do marido? Que elementos do texto contribuem para o leitor perceber a reação da esposa de Hagar?

- 3) A palavra **gelado** foi empregada duas vezes por Hagar. Elas apresentam o mesmo significado no contexto? Justifique sua resposta.

- 4) Que pistas o texto lhe deu para construir um novo sentido para palavra **gelado** no terceiro quadrinho?



- 5) No primeiro e no segundo enquadre, a mãe de Mafalda e as crianças apresentam um comportamento conforme suas idades e funções sociais?

- 6) Que pensamento está por trás da fala de Mafalda no terceiro quadrinho?

- 7) Sua fala no último quadrinho está de acordo com as ideias de uma criança de sua idade? Justifique.

- 8) Que provocou a quebra da expectativa na tirinha?

- 9) Que crítica ao governo o autor faz na tirinha?

10) O que provocou humor no texto?
