

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S237 Santos, Suzyanne Dantas dos.
Os gêneros da esfera humorística: A linguagem e a produção do humor / Suzyanne Dantas dos Santos. - Londrina, 2021.
214 f. : il.

Orientador: Andreia da Cunha Malheiros Santana.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.
Inclui bibliografia.

1. leitura - Tese. 2. estratégias de leitura - Tese. 3. textos de humor - Tese. I. Santana, Andreia da Cunha Malheiros. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 8



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SUZYANNE DANTAS DOS SANTOS

OS GÊNEROS DA ESFERA HUMORÍSTICA:

A linguagem e a produção do humor

LONDRINA

2021

SUZYANNE DANTAS DOS SANTOS

OS GÊNEROS DA ESFERA HUMORÍSTICA:

A linguagem e a produção do humor

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana

LONDRINA

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

FOLHA DE APROVAÇÃO

SUZYANNE DANTAS DOS SANTOS

OS GÊNEROS DA ESFERA HUMORÍSTICA:

A linguagem e a produção do humor

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de mestre em Letras.

Aprovada em: ___/___/___

Banca examinadora:

Orientadora: Prof.^a Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana

Examinadora 1: Prof.^a Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas

Examinador 2: Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “Os Gêneros da Esfera Humorística: a linguagem e a produção do humor” objetiva propor uma série de atividades que promovam o desenvolvimento de estratégias de leitura que auxiliem os estudantes a compreenderem diferentes textos da esfera humorística por meio do trabalho com a linguagem na produção de efeitos de sentido. Segundo as avaliações sistêmicas, dentre elas a Prova Paraná, usada como termômetro para a elaboração deste trabalho, ainda persiste nas escolas públicas, um nivelamento abaixo das expectativas em relação à compreensão leitora. A Prova Paraná foi o instrumento usado para fins de investigação e reflexão sobre a leitura e o processo de compreensão por fazer uso dos descritores que têm como norte documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE) e o Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP). Este estudo estabelece uma base teórico-conceitual acerca da leitura, numa perspectiva dialógico-interativa, com base nas contribuições de Solé (1998) e Kleiman (2004; 2011; 2013), na concepção de gênero de Marcushi (2008), amparada em Bakhtin (2013; 2016), e nos aspectos constitutivos do humor e de sua relação com o desenvolvimento da leitura, com base em Possenti (1996; 2010). A metodologia usada para a elaboração das atividades foi a pesquisa-ação de Thiollent (2014).

Palavras-chave: leitura, estratégias de leitura, textos de humor.

ABSTRACT

The present research entitled “The Genres of the Humorous Sphere: the language and the production of humor” aims to propose a series of activities that promote the development of reading strategies helping students to understand different texts in the humorous sphere, through working with language in producing meaning effects. According to systemic assessments, among them the “Prova Paraná”, used as a thermometer for the elaboration of this project, it still persists in public schools, a level below expectations in relation to reading comprehension. The “Prova Paraná” was the instrument used for research and reflection on reading and the comprehension process for making use of the descriptors that have as their official documents such as the “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)”, the “Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, the “Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE)” and the “Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP)”. The proposal suggests readings from different genres that integrate the humoristic sphere (comic strips, cartoons, chronicles and jokes) that were selected because they integrate into the personal lives of most students, their community and their culture. This study establishes a theoretical-conceptual basis about reading, in a dialogical-interactive perspective, based on the contributions of Solé (1998) and Kleiman (2004; 2011; 2013), in the concept of gender by Marcushi (2008), supported by Bakhtin (2013; 2016), and the constitutive aspects of humor and its relationship with the development of reading, based on Possenti (1996; 2010). The methodology used to prepare the activities was Thiollent's action research (2014).

Keywords: reading, reading strategies, humor texts.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Estrutura do código 1	32
Figura 02: Estrutura do código 2.....	32
Figura 03: Pesquisa-ação	41
Figura 04: Gráficos dos resultados obtidos nas edições de 2019 da Prova Paraná período vespertino no colégio participante da pesquisa	57
Figura 05: Romeu e Dalila	68
Figura 06: Hagar, o horrível	82
Figura 07: Toda Mafalda.....	83
Figura 08: Corrupção	86
Figura 09: Coringa	87
Figura 10: Laerte.....	88
Figura 11: Vendo pôr do sol	89
Figura 12: Beck.....	92
Figura 13: Gráfico gêneros da esfera humorística presentes nas edições da Prova Paraná 2019	96
Figura 14: Rede Social.....	97
Figura 15: Penas.....	99
Figura 16: Eleições	99
Figura 17: Quanto??	100
Figura 18: Corona	102
Figura 19: Corona	102
Figura 20: União	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Levantamento dos dados banco da CAPES	12
Quadro 02: Quadros curriculares apresentados pelo CREP.....	31
Quadro 03: Descritores SEEP – língua portuguesa 6° ao 9° ano – separados por eixos.....	55
Quadro 04: Estratégias de compreensão leitora.....	63
Quadro 05: Os humores da língua: análises linguísticas de piadas.....	72
Quadro 06: Os 7 tipos de ambiguidade.....	92

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	19
2.1	OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCN	20
2.2	DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS - DCE.....	22
2.3	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC.....	25
2.4	CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE - CREP	29
3	PESQUISA EM AÇÃO	37
4	AVALIAÇÕES EXTERNAS: O QUE SÃO E PARA QUE SERVEM? ..	46
4.1	SURGIMENTO E EXPANSÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	48
4.2	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ.....	51
4.3	A LEITURA NA PROVA PARANÁ	54
5	A FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE	60
5.1	CONCEPÇÃO DE LEITURA.....	61
5.2	AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	63
5.3	O JOGO DA LEITURA	66
6	O TRANSGRESSOR DISCURSO HUMORÍSTICO	68
6.1	O HUMOR E SUAS FACETAS	74
6.2	FENÔMENOS ENVOLVIDOS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS EM TEXTOS DE HUMOR	77
6.2.1	A quebra de expectativa	78
6.2.2	As inferências	79
6.2.3	A intertextualidade	82
6.2.4	A metáfora	84
6.2.5	A ambiguidade/polissemia/homonímia	85
6.3	OS GÊNEROS DO HUMOR	95
6.3.1	Charges	97
6.3.2	Crônicas	101
6.3.3	Memes	101
6.3.4	História em quadrinhos	102
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106

1 INTRODUÇÃO

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

(BOFF, 1999)

Que olhos têm os nossos leitores? Em que momento são instrumentalizados a interagir na construção dos sentidos na interface entre o material linguístico e o extralinguístico? Entre o verbal e o não verbal? Entre o explícito e o implícito?

O ponto de partida de nossa pesquisa esteve na inquietante questão sobre a prática da leitura na escola e em como acontece seu ensino e sua aprendizagem.

Atualmente, existem muitos programas de instituições públicas e privadas que procuram incentivar o hábito da leitura. Por que então o número de leitores não aumenta? Quais estratégias são usadas para ensinar e estimular os alunos a lerem, tanto para adquirir conhecimento quanto para se entreter?

Durante toda a minha caminhada como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, indagações sobre o acesso à leitura e à formação de leitores conduziram minhas práticas pedagógicas.

Nos últimos anos vimos uma considerável expansão do acesso dos alunos ao mundo letrado, tanto pelo advento da internet, como pela implantação de programas governamentais voltados à leitura. Essa expansão nos mostra que o problema da falta da habilidade leitora não se encontra mais sedimentado no acesso, mas nas condições de desenvolvimento da própria leitura na escola.

É preocupante pensar que grande parte dos alunos enfrentará um vestibular, participará de outras interações comunicativas, concursos públicos ou exames de seleção e conviverá em outros ambientes, além do familiar e do escolar – o que exigirá deles um domínio mais apurado de procedimentos e técnicas de leitura. Por isso, mais do que levar a leitura para a sala de aula, precisamos atrair os alunos para o universo que ela proporciona. Essa prática deve estar presente, não apenas nas aulas

de Língua Portuguesa, mas no cotidiano desses jovens que, em grande parte, carecem de referências da cultura letrada.

Parece haver consenso entre os professores sobre a necessidade de se proporcionar um amplo acesso a textos diversificados nas aulas; entretanto, embora seja visível esse aumento na quantidade de obras que circulam pela escola, que é fundamental, nossa prática nos mostra que essa mudança ainda não corresponde a uma significativa melhoria na compreensão leitora como, a princípio, acreditávamos.

Não basta disponibilizarmos textos para que os alunos sejam seduzidos pela leitura, a ampliação do acesso é importante, mas não é suficiente, precisamos estar atentos à qualidade das interações que estabelecemos entre a língua e a linguagem nas situações de leitura. Por meio do direcionamento aos processos inferenciais, da percepção dos níveis de conhecimentos imbricados no texto e dos fenômenos de construção de sentidos, o aluno precisa ser convidado a desenvolver habilidades que podem levá-lo a apaixonar-se ou, ao menos, tornar-se um leitor competente¹ de textos e de mundo.

Vivemos uma época marcada pela diversidade de informações – desde o panfleto de uma pequena empresa entregue no calçadão da cidade até grandes volumes textuais decorrentes de uma pesquisa que necessitam de estratégias diferentes de leitura para que a comunicação se estabeleça de forma eficiente e coerente. Estudos apontam que ser alfabetizado não é mais uma condição essencial para a contemporaneidade. Ela exige, cada vez mais, um sujeito letrado² e autônomo no que diz respeito ao processamento das informações. A escola, no seu papel de alfabetizadora, deve ir além dos limites da mera decodificação dos signos linguísticos. Urge, portanto, o reconhecimento de que a função da escola consiste também em desenvolver um conjunto de práticas e habilidades leitoras, de modo que os alunos tenham prazer em realizá-la a fim de que se tornem autônomos e críticos diante da sociedade da qual fazem parte.

¹ Para Rojo (2009), a menção aos termos capacidades / competências / habilidades é intercambiável. Retomando Koch (2012), adotamos a percepção de que a competência está relacionada com o “saber fazer” ao passo que as habilidades com o “como fazer”, isto é, como o indivíduo mobiliza recursos, toma decisões, adota estratégias ou procedimentos e realiza ações concretas para resolver os problemas. Portanto, competência e habilidades são duas dimensões interdependentes do “saber”, que se completam mutuamente. No âmbito da leitura e da interpretação de textos, a *competência leitora* se expressa por meio de *habilidades de leitura*, que, por sua vez, se concretizam por meio de operações ou esquemas de ação, ou seja, a capacidade leitora demonstra-se na compreensão.

² Aqui estabelecemos a diferença entre alfabetizado e letrado, entendendo que enquanto a alfabetização desenvolve a aquisição da leitura e da escrita, o letramento se ocupa da função social de ler e escrever.

Pensar em desenvolver práticas leitoras mais ativas em sala de aula requer o entendimento, por nossa parte, enquanto professores, de que ser leitor, segundo Carvalho e Ferrarezi Jr (2017), é ser capaz de compreender as ideias de um texto, interagir com ele, retirar dele o que mais nos interessa, inferindo criticamente em nossa realidade.

Em uma época, em que a informação apresenta-se de modo tão diversificado, a responsabilidade da escola aumenta, tanto na alteração dos currículos para que haja tempo para dedicar-se ao desenvolvimento da leitura, sua reinserção de fato, quanto no comando de algumas ações relacionadas à prática leitora: observar, comparar, consultar, conferir, localizar, relatar, demonstrar, debater, deduzir, analisar, interpretar e criticar.

Certos de que a construção dos sentidos é fundamental à leitura, nos propusemos nesta pesquisa a investigar e refletir sobre as estratégias de instrumentalização e a interação dos alunos nessa construção.

Esse estudo nasce da necessidade de se reconhecer o ato de ler como prática importante para que o indivíduo possa interagir de uma forma mais efetiva em seu meio, o que justifica a escolha do discurso humorístico, recorte escolhido para estudo e elaboração do material pedagógico. Os textos dessa esfera apresentam um poder de fruição e percepção de realidade que os alunos necessitam para que a compreensão leitora aconteça a contento. Por quase sempre promoverem o riso, os textos humorísticos podem também servir de incentivo a práticas constantes de leitura – dentro e fora do ambiente escolar.

No início de 2019, enquanto elaborávamos nosso projeto para o Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, a avaliação diagnóstica Prova Paraná nos foi apresentada pelo Governo do Estado, cujo objetivo seria, segundo o próprio governo, identificar as dificuldades apresentadas por cada um dos estudantes e apontar as habilidades já apropriadas no processo de ensino e aprendizagem, inicialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A primeira edição da avaliação de Língua Portuguesa tinha o foco em leitura, foram avaliados conhecimentos definidos em unidades chamadas “descritores”, agrupadas em domínios que compõem a Matriz de Referência da disciplina de Português. Nesses descritores, a habilidade de leitura está em primazia, listada nos seguintes temas: procedimentos de leitura; implicações de suporte, de gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no

processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística. A avaliação apresentou-se, portanto, como uma interessante ferramenta diagnóstica, pois, a partir das evidências, poderíamos definir o caminho de nossa pesquisa.

Durante a aplicação da avaliação diagnóstica já observamos que parte dos alunos do ciclo II do ensino fundamental do colégio localizado em um bairro central da cidade de Londrina, norte do estado do Paraná – *lócus* desta fase inicial da pesquisa – tinha dificuldade em habilidades primárias³ de leitura.

Os primeiros resultados da avaliação reforçaram nossa tese: muitos alunos não são capazes de compreender os mecanismos mobilizados na construção dos sentidos, principalmente quando da leitura de textos polissêmicos, irônicos e multissemióticos e por esse motivo apresentam dificuldade em perceber o que causa o humor em textos de gêneros variados.

Parte desses resultados reflete as demandas por uma formação leitora mais intensa, com vistas a situar o estudante em uma apropriação mais complexa de sua língua, para que possa lidar com os mais diversos tipos de discurso, veiculados pelos mais diferentes textos.

Debruçamo-nos sobre essa questão e observamos que, embora haja uma proliferação de textos da esfera humorística, tanto nas mídias digitais, como nos materiais didáticos e mesmo nas avaliações sistêmicas, há poucos trabalhos que investiguem o potencial deles para a formação do leitor.

Em pesquisa realizada no site do Banco de teses da CAPES, foi possível perceber que tal temática é ainda pouco investigada, dada a sua relevância. Foram procuradas as teses que apresentavam palavras-chave como humor, leitura, educação, formação de leitores e estratégias de leitura, a partir do ano de 2013 até 2019.

³São exemplos de habilidades primárias de leitura: prática de decodificação, leitura de palavras com sílabas simples e complexas, localização de informações explícitas em um texto.

QUADRO 01 – LEVANTAMENTO DADOS BANCO DA CAPES

PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	AUTOR	ANO	LOCAL	DESCRIÇÃO DOS OBJETIVOS
1. Humor; Ensino; Leitura.	O HUMOR VERBAL E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DO APROVEITAMENTO DIDÁTICO DO HUMOR.	ROCHA, CLAUDIA MOURA DA.	2013	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Examinar o humor verbal e os mecanismos linguísticos que o provocam, para verificar de que forma foram abordados pelos livros didáticos de uma escola pública do Rio de Janeiro.
2. Significação Humor. Ensino. Leitura	PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E GATILHOS DO HUMOR: APRENDENDO A LER NA INTERAÇÃO COM O GÊNERO TIRINHA.	OLIVEIRA, SAYONARA ABRANTES DE	2013	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA	Estabelecer uma base teórico-conceitual acerca da leitura, numa perspectiva dialógico-interativa, retomando as bases para a compreensão dos aspectos constitutivos do humor e de sua relação com o desenvolvimento da leitura.
3. Competência lexical, Efeitos de sentido, Ensino do português, Humor, Polissemia.	O HUMOR DA PALAVRA E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.	LISKA, GERALDO JOSE RODRIGUES	2013	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Destacar o estudo dos gêneros textuais de fins humorísticos para o desenvolvimento da competência lexical na sala de aula.
4. Humor. Mulher. Mafalda	A MULHER NAS TIRINHAS DA MAFALDA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA CONSTRUÇÃO DE HUMOR.	ANTAS, LARISSA ZANETTI	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	Refletir sobre a mulher a partir da construção do discurso do humor das tirinhas da Mafalda, criadas pelo humorista gráfico argentino Quino (Joaquín Salvador Lavado Tejón).
5. Fábula, Ethos, Cenas da enunciação, Humor.	CENOGRAFIA, ETHOS E HUMOR: UMA ANÁLISE DE ESOPHO, LA FONTAINE E MILLÔR FERNANDES.	SILVA, ROSI APARECIDA CORREA	2015	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	Verificar como se constrói o efeito humorístico na recriação das fábulas tradicionais.
6. Multimodalidade. Leitura.	A COMPREENSÃO	MENDONÇA, NUBIA	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DO	Saber se ensinar aos alunos as características das tirinhas e o reconhecimento dos

Tirinha. Humor	O DO HUMOR NA TIRINHA	MELO RAMINEL LI		RIO DE JANEIRO	recursos utilizados pelo autor para a produção do sentido do humor são relevantes para a compreensão desse gênero e do discurso humorístico.
7. Riso, Letramento literário, Literatura Infantil, Ensino Básico	O RISO COMO POTÊNCIA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	COSTA, DAYANE TOSTA	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Elaborar e executar um projeto de letramento literário que tem como cerne o uso de obras da literatura infantil com teor cômico e subversivo para o desenvolvimento de uma prática de leitura.
8. Ensino- aprendizagem. Atividades de leitura. Construção. Humor. Sentido. Texto. Tirinhas	COMPREENSÃO O DOS MECANISMOS CONSTITUTIVOS DO HUMOR: O USO DE TIRINHAS COMO INSTRUMENTO DE ENSINO- APRENDIZAGEM	LIMA, ELISANDRA DE OLIVEIRA	2015	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	Mobilizar habilidades leitoras para compreensão dos mecanismos constitutivos do humor e apreensão dos sentidos do texto.
9. Leitura. Humor. Sistematização. Mediação. Tirinha	A HABILIDADE DE INFERIR HUMOR EM TIRINHAS: O PAPEL DA MEDIÇÃO E DA SISTEMATIZAÇÃO DE ATIVIDADES	ANDRADE, DENIS PEREIRA DE	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Investigar estratégias de ensino eficientes para resolver dificuldades de leitura dos estudantes do 8º ano do ensino fundamental em inferir o humor no gênero tirinha.
10. Capacidade de linguagem; Crônica de humor; Ensino- aprendizagem; Gênero de texto. Leitura.	CRÔNICA DE HUMOR: OBJETO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO O SOCIODISCURSIVO	SANTANA, CATIANA SANTOS CORREIA	2016	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	Analisar o gênero crônica humorística sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart ([1999] 2012), buscando compreender de que forma as categorias do mundo discursivos definidas na proposta teórica do ISD ajudam a interpretar e a compreender as crônicas humorísticas em sala de aula.
11. Ensino de Literatura; Humor; Crítica Social; Literatura de Cordel	POR UM ENSINO COM GRAÇA: LITERATURA E HUMOR NA SALA DE AULA	MARTINS, THAISA ROCHELLE PEREIRA	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	Observar as contribuições que o humor pode trazer para o ensino de literatura e leitura literária, com os cordéis Proezas de João Grilo, de João Ferreira de Lima e João Martins de Athayde, e As palhaçadas de Pedro Malazarte, de Francisco Sales Arede.

13. Leitura. Humor. Sistematização. Mediação. Tirinha	A HABILIDADE DE INFERIR HUMOR EM TIRINHAS: O PAPEL DA MEDIAÇÃO E DA SISTEMATIZAÇÃO DE ATIVIDADES.	ANDRADE, DENIS PEREIRA DE	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Investigar estratégias de ensino eficientes para resolver dificuldades de leitura dos estudantes do 8º ano do ensino fundamental em inferir o humor no gênero tirinha.
14. Ragefaces; Gênero meme; Esfera artes/mídias; Análise do discurso; Linguística	O GÊNERO MEME E AS RAGEFACES: UM DIÁLOGO RELATIVAMENTE ESTÁVEL COM O HUMOR E A IRONIA.	MELO, LILIAN ADRIANA CABRAL MOREIRA DE	2017	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	Reconhecer e justificar o meme enquanto gênero, apresentando-o como meio de comunicação socialmente construído e “relativamente estável” no que diz respeito aos elementos de sua composição, derivado de outros pré-existentes e, assim, adequado ao novo contexto que o veicula diariamente, por meio da Análise Dialógica do Discurso.
15. Ironia; Humor; Crônica; Politicamente correto; Fernando Sabino.	A IRONIA E O HUMOR NAS CRÔNICAS DE FERNANDO SABINO: DISCUTÍVEL LEVEZA NO COTIDIANO BRASILEIRO	SARAIVA, ELISABETH MARSHADE SOUSA	2107	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA	Evidenciar que a ironia está ao lado ou se sobrepõe ao humor e, conseqüentemente, o escritor mineiro deve ser considerado ironista tal qual outros autores renomados.
16. Leitura; Causo; humor; Análise do Discurso	A CULTURA DOS CAUSOS POPULARES: ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II	SOUSA, JACIRA SANTANA DE	2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	Apresentar uma proposta de intervenção com o intuito de melhorar o desempenho das habilidades leitoras dos alunos do Ensino Fundamental II, no tocante a busca da compreensão dos textos e de seus significados, estabelecendo relações com o seu universo de referência.
17. Linguística Sistêmico-Funcional; Gramática do Design Visual. Leitura. Gênero tira de humor.	O GÊNERO TIRA DE HUMOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE LEITURA ENVOLVENDO TEXTOS VERBAL E VISUAL	LINS, ELIDA FERREIRA	2018	UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	Contribuir para o ensino de Língua Portuguesa a partir da leitura dos elementos visuais em harmonia com os verbais para a compreensão dos sentidos emitidos pelo gênero tira de humor.

HQ Léxico Multimodalidade Semântica lexical	AMBIGUIDADE LEXICAL E HUMOR: PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTA L II	SINHORI NI, DANIELA BERCIAN O	2018	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	Abordar a ambiguidade lexical, polissemia e homonímia, no gênero tirinha cômica, texto multimodal e humorístico, visando observar a eficácia da proposta de leitura e produção como exercício de contextualização, levando os alunos a observarem, explicarem e produzirem texto, utilizando-se dos diversos significados possíveis das palavras em uso, em situação concreta de enunciação.
18. Stanislaw Ponte Preta; crônica; humor	FIGURAÇÕES DO BRASIL: UMA LEITURA DAS CRÔNICAS DE STANISLAW PONTE PRETA	RIBEIRO, FRANCIS CO CEZAR ROSA	2019	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA	Analisar a presença do humor em crônicas selecionadas de Stanislaw Ponte Preta (1923-1968) como instrumento de representação da sociedade brasileira, usando de forma recorrente os tons e recursos humorísticos, satíricos e irônicos.

Fonte: levantamento da própria autora a partir de pesquisa realizada no Banco de Teses da Capes. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 20jun.2020.

A partir da leitura das teses do Banco de Dados da CAPES confirmamos a riqueza do tema e o potencial dos textos da esfera humorística para a formação do leitor e ao mesmo tempo a escassez de pesquisas sobre o assunto. Definimos, assim, o nosso objeto de pesquisa e optamos por uma abordagem qualitativa, tendo como foco o segundo ciclo do ensino fundamental, mais precisamente o 8º ano, por entendermos que se trata de uma etapa de transição na passagem de um estágio mais elementar da leitura para outro mais complexo.

Nessa fase, a dificuldade do ato de ler pode existir devido à falta de relação que muitos alunos tiveram nas séries anteriores com o texto e os sentidos que eles podem apresentar. O ato de ler exige raciocínio, compreensão de palavras e frases, relação com o mundo real, intenções comunicativas, exercício que só é possível quando a escola também participa do processo, não entendendo a leitura como especulação de textos didáticos.

A leitura precisa possibilitar um amplo diálogo sobre aquilo que somos, aquilo que queremos e de como compreendemos o mundo. O contexto social em que parte desses alunos está inserida não oportuniza o acesso a bens culturais como

biblioteca, teatro, dança, música de qualidade, práticas esportivas, senão por meio da escola.

Ou a escola assume seu papel de oportunizar mudanças na realidade de tantas crianças e jovens ou esses ficarão impossibilitados de construir uma identidade e ter um avanço social, ficando à mercê de detentores do poder.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é coautor. Porque um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (BOFF, 1997, p.46).

O objetivo geral deste trabalho é proporcionar uma formação continuada com o desenvolvimento de estratégias de leitura que capacitem os estudantes a compreenderem diferentes textos da esfera humorística, por meio do direcionamento aos processos inferenciais, da percepção dos níveis de conhecimentos imbricados no texto e dos fenômenos de construção de sentidos.

A fim de atingir o objetivo geral, pontuamos alguns objetivos específicos:

- Aprimorar a capacidade leitora dos estudantes a partir de textos da esfera humorística.
- Desenvolver estratégias que visem ampliar o letramento dos estudantes.

É importante destacar que este estudo estabelece uma base teórico-conceitual acerca da leitura, numa perspectiva dialógico-interativa, com base prioritariamente nas contribuições de Solé (1998) e Kleiman (1998, 2004, 2011, 2013, 1998), ao apontar a escola como um local de todas as leituras possíveis, na concepção de gênero textual de Marcuschi (2008) a partir das teorias de Bakhtin (2013;2016) e nos aspectos constitutivos do humor e de sua relação com o desenvolvimento da leitura, com base em Possenti (1996 - 2010) e Travaglia (1990). A metodologia usada para a proposta interventiva foi a pesquisa-ação Thiollent (2014), organizada em três etapas: 1) diagnóstico do problema; 2) construção de conhecimentos sobre os textos da esfera humorística; 3) elaboração de atividades que auxiliem o aluno a usar

estratégias de construção de sentido e aplicar essa habilidade na leitura dos mais diversos textos.

A estrutura deste trabalho foi desenvolvida em cinco capítulos: O primeiro trata de como os documentos oficiais abordam as questões referentes à leitura e a formação do leitor competente. Trata de como, ao longo do ensino fundamental, a formação de um leitor autônomo e crítico apresenta-se como um dos objetivos primordiais do ensino de língua materna tanto nas prescrições nacionais - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN- Br-1998), quanto nas do Estado do Paraná - Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE, 2008) continuando a ter lugar de destaque na Base Nacional Curricular (BNCC, 2018) e no novo Currículo da Rede Paranaense (CREP, 2020).

Numa proposta interacionista⁴, estes documentos abordam a reflexão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 2016) que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição de 1988e levantam questões sobre a dimensão histórica do ensino da Língua Portuguesa, numa concepção de língua viva, em constante movimento. Tais documentos influenciam diretamente o trabalho do professor em sala de aula e, por isso, foram abordados no primeiro capítulo desta dissertação.

A pesquisa metodológica encontra-se no segundo capítulo. A princípio optamos pela modalidade denominada de Pesquisa-ação, método muito utilizado no âmbito educacional por configurar-se como uma alternativa de aperfeiçoamento relevante no processo de ensino-aprendizagem, pois propõe a mescla de teoria e prática. Porém, em decorrência do isolamento social causado pela pandemia do COVID-19, a proposta de intervenção não pode ser aplicada.

O terceiro capítulo contempla a questão das avaliações externas - como a Prova Paraná, usada como fonte de informação para este estudo - em especial as avaliações em larga escala. Discutiremos sobre a importância de os profissionais da escola estabelecerem relações entre os indicadores educacionais obtidos nas avaliações externas e o desempenho apresentado pelos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

⁴A realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (VOLOCHINOV, 1986, p. 95).

No quarto capítulo falaremos sobre o quanto a proposição de situações que favoreçam um trabalho ativo de construção de sentido é fundamental para a formação de um leitor competente. Pode-se, por exemplo, desenvolver estratégias de interpretação com os mais diversos gêneros textuais humorísticos que circulam na sociedade, e ainda investir na leitura crítica desses gêneros, uma leitura que não se restrinja a mera decodificação, ao sentido literal, mas que seja “uma via para a emancipação do leitor” (MEURER, 2000, p.162).

Veremos no quinto capítulo, partindo da proposta de Possenti (1998), que os gêneros humorísticos podem ser um vasto campo de trabalho, apresentando um enorme potencial como material de leitura, análise, reflexão e discussão e que mesmo sendo um rico material, presente no cotidiano dos alunos e normalmente apreciado por eles, é pouco explorado em sala de aula.

2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

*Leite, leitura
letras, literatura,
tudo o que passa,
tudo o que dura
tudo o que duramente passa
tudo o que passageiramente dura
tudo, tudo, tudo
não passa de caricatura
de você, minha armadura
de ver que viver não tem cura*

(Leminski, 1997)

O ensino da leitura configura-se como importante instrumento social e cultural para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar, participar da sociedade, aprender e desenvolver novas habilidades ao longo da vida, portanto é umas das principais tarefas da escola. A leitura e a escrita são fundamentais em qualquer uma das disciplinas, por isso, em cada ano escolar, o aluno precisa desenvolver capacidades, habilidades e estratégias de ler e de escrever.

Este capítulo apresenta os principais documentos oficiais do Brasil que fundamentam a prática da leitura. São destacados, primeiramente, os pressupostos sobre o ensino da língua, mais precisamente no que tange à leitura, apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998); em seguida, nos pressupostos presentes nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (DCE, PARANÁ, 2008), posteriormente na proposta de normatização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e do novíssimo Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP, 2020).

Escola e currículo estão interligados, o currículo escolhe e a escola ensina o que é “apropriado” social e culturalmente em determinado período sócio-histórico “todo currículo se insere num determinado equilíbrio de divisão de poderes de decisão e determinação de seus conteúdos e suas formas” (SACRISTÁN, 2017, p. 23).

O currículo tem caráter social e histórico que se modifica ao longo do tempo, de acordo com os valores culturais, sociais, políticos, sendo, portanto, um produto ideológico. Por meio dos documentos oficiais, que trazem indicações do

currículo e das avaliações acontece um controle do conteúdo e dos processos educativos.

Em linhas gerais, o conceito de leitura que perpassa pelos documentos oficiais investigados é a perspectiva interacionista, uma vez que a linguagem é tida como uma forma de interação entre os sujeitos.

2.1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são oriundos dos anos 1990; foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e têm como objetivo central sistematizar e assegurar a formação básica comum de ensino a todo o território nacional, propondo-se a respeitar a diversidade sob diversos aspectos, os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1998).

Os PCN nasceram

da necessidade de construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção da sua cidadania (Brasil, 1998, p. 9).

No que se refere ao Ensino Fundamental, os documentos apresentam quatro ciclos em relação aos objetivos e aos conteúdos, sendo que no ensino fundamental II, cada um desses ciclos corresponde a duas séries, estabelecendo a possibilidade de uma abordagem menos fragmentada dos conteúdos, promovendo aproximações com o conhecimento de mundo já trazido pelos alunos para a sala de aula. Os documentos “estão formulados de modo a respeitar a diversidade social e cultural e são suficientemente amplos e abrangentes para que possam permitir a inclusão das características locais” (BRASIL, 1998b, p. 52).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), fez com que os PCN fossem organizados em áreas e temas transversais, de modo que cada localidade do país pudesse adequar seu processo de ensino-aprendizagem.

Nossa pesquisa utiliza para análise o PCN de Língua Portuguesa do quarto ciclo, atualmente, anos finais do Ensino Fundamental.

Na introdução do documento, podemos encontrar uma reflexão sobre a necessidade de se reformular o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, basicamente no ensino fundamental.

As críticas que mais aparecem nos documentos em relação ao ensino tradicional da Língua Portuguesa são:

- I.a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
 - II.a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
 - III.o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
 - IV.a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
 - V.o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
 - VI.a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente.
- (BRASIL, 1998a, p. 18).

De acordo com o documento (BRASIL, 1998b, p.18) “as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem”. Um projeto educativo precisa comprometer-se com a democratização social e cultural e o domínio da linguagem (atividade discursiva e cognitiva) e da língua (sistema simbólico) que darão condições de plena participação social.

A língua passa a ser concebida como um sistema de signos devidamente organizado com o objetivo de significar o mundo; por meio dela o homem aprende as palavras e seus significados culturais, podendo interpretar a realidade. Usando a linguagem, o homem realiza atividades discursivas, interage com o outro de uma determinada forma, em um determinado contexto sócio-histórico e em determinada circunstância de interlocução. O discurso é, portanto, a interação produzida com uma finalidade e uma intenção a partir dos conhecimentos do interlocutor, que escolherá um gênero estruturado linguisticamente para atingir determinado fim.

Considerando que a produção de um discurso não acontece no vazio e que todo texto se organiza dentro de determinado gênero, devido às funções das intenções comunicativas dos interlocutores, é que os PCN estruturam seu currículo.

O texto é, portanto, a base estruturante do PCN de Língua Portuguesa, situação comunicativa realizada por meio da linguagem, que por sua vez é um instrumento que permite ao homem expressar ideias, pensamentos e intenções, isto é,

relacionar-se com o outro, influenciar e ser influenciado, além de tornar concreto o abstrato.

A partir de então, passou-se a observar com mais cuidado o modo como se ensinava a disciplina de Língua Portuguesa, valorizando a criatividade como condição essencial para desenvolver a eficiência na comunicação e expressão do aluno, antes disso a gramática normativa ainda era a variedade linguística padrão ensinada nas escolas, trazendo “representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos” (BRASIL, 1998c, p. 17).

Em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura, foco de nossa pesquisa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998d, p. 40) afirmam categoricamente que “o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes”. Ao utilizar a expressão “trabalho com a leitura”, e não “ato de leitura”, afirma-se que a atividade se configura como um processo coletivo e não individual, em que professor, aluno e autor, através do texto, dialogam em busca de possíveis leituras, não havendo a predominância de um desses elementos no processo.

Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta (BRASIL, 1998e, p. 44).

Nos pressupostos dos PCN, para se tornar um leitor competente é necessário que o aluno passe pelas fases de formação, lendo diferentes textos, até alcançar o desenvolvimento em leitura, momento em que se apropria daquilo que lê, trazendo à sua realidade, realizando inferências, entre outras atividades de letramentos sociais, não apenas o escolar. O ato da leitura vai muito além da decodificação, é preciso que se ofereçam ao leitor oportunidades de aprender a ler a partir da antecipação de ideias, da realização de inferências e da retomada de conhecimentos prévios, ultrapassando o nível da decodificação tão presente nos materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler na escola.

2.2 DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS – DCE

A partir dos PCN (BRASIL, 1998), outros documentos em esferas estaduais foram concebidos, como as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE

(PARANÁ, 2008). Esse documento é resultante de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino da Educação Básica do Paraná.

De acordo com as DCE, o ensino de Língua Portuguesa, em alguns contextos, ainda segue uma concepção de linguagem que não privilegia a história, o sujeito e o contexto de produção, restringindo a leitura e a escrita ao estudo apenas da nomenclatura da gramática tradicional. Por não concordarem com uma visão de língua como estrutura, as DCE assumem uma concepção de linguagem que se abre para sua condição de atividade e acontecimento social, numa proposta interacionista:

Nesse sentido, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social e econômica) entre os homens (PARANÁ, 2008, p. 49).

Segundo as diretrizes quanto maior é o contato com a linguagem, mais possibilidades há de se entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo. Dessa forma, a ação pedagógica deve pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao estudante a leitura e a produção oral e escrita.

A leitura é concebida como um ato dialógico, em que deve haver a interação, a interlocução entre texto e leitor, não se restringindo à mera decodificação de elementos do texto, exigindo do leitor a busca de suas experiências, de seus conhecimentos prévios, a fim de que se manifeste sobre o que leu. Isso demonstra a noção de responsividade defendida por Bakhtin (2003), pois toda a compreensão de uma fala é sempre acompanhada de um ato responsivo, evidenciando o conceito de leitura como interação.

No contexto proposto pelas DCE de Língua Portuguesa, o aluno tem um papel ativo no processo da leitura, e para se efetivar como coprodutor, procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita e rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, nas suas experiências e na sua vivência sociocultural (DCE Língua Portuguesa, 2008).

Se a leitura é “um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento” (DCE, 2008 p. 28), cabe ao professor oportunizar o contato do aluno com a leitura de modo a levá-lo a refletir sobre tais aspectos pensando o momento histórico

em que os textos foram produzidos, quais seus objetivos e meios de circulação, interagindo como coprodutor do texto.

Segundo as DCE, o professor poderá instigar, no aluno, a compreensão das semelhanças e diferenças, dependendo do gênero, do contexto de uso e da situação de interação, dos textos orais e escritos; a percepção da multiplicidade de usos e funções da língua; o reconhecimento das diferentes possibilidades de ligações e de construções textuais; a reflexão sobre essas e outras particularidades linguísticas observadas no texto, conduzindo-o às atividades epilinguísticas e metalinguísticas, à construção gradativa de um saber linguístico mais elaborado, a um falar sobre a língua. Para tanto, quanto mais variado for o contato do aluno com diferentes gêneros discursivos (orais e escritos), mais fácil será assimilar as regularidades que determinam o uso da língua em diferentes esferas sociais (BAKHTIN, 1992).

O estudo/reflexão da análise linguística acontece por meio das práticas de oralidade, leitura e escrita, sendo necessário que o professor selecione o gênero que pretende trabalhar e, depois de discutir sobre o conteúdo temático e o contexto de produção/ circulação, prepare atividades sobre a análise das marcas linguístico-enunciativas, entre elas:

Oralidade:

- as variedades linguísticas e a adequação da linguagem ao contexto de uso: diferentes registros, grau de formalidade em relação ao gênero discursivo;
- os procedimentos e as marcas linguísticas típicas da conversação (como a repetição, o uso das gírias, a entonação), entre outros;
- as diferenças lexicais, sintáticas e discursivas que caracterizam a fala formal e a informal;
- os conectivos como mecanismos que colaboram com a coesão e coerência do texto, uma vez que tais conectivos são marcadores orais e, portanto, devem ser utilizados conforme o grau de formalidade/informalidade do gênero, etc.

Leitura:

- as particularidades (lexicais, sintáticas e textuais) do texto em registro formal e do texto em registro informal;
- a repetição de palavras (que alguns gêneros permitem) e o efeito produzido;
- o efeito de uso das figuras de linguagem e de pensamento (efeitos de humor, ironia, ambiguidade, exagero, expressividade, etc);
- léxico;
- progressão referencial no texto;
- os discursos direto, indireto e indireto livre na manifestação das vozes que falam no texto.

Escrita:

Por meio do texto dos alunos, num trabalho de reescrita do texto ou de partes do texto, o professor pode selecionar atividades que reflitam e analisam os aspectos:

- discursivos (argumentos, vocabulário, grau de formalidade do gênero);

- textuais (coesão, coerência, modalizadores, operadores argumentativos, ambiguidades, intertextualidade, processo de referência);
- estruturais (composição do gênero proposto para a escrita/oralidade do texto, estruturação de parágrafos);
- normativos (ortografia, concordância verbal/nominal, sujeito, predicado, complemento, regência, vícios da linguagem...)

(DCE-Língua Portuguesa, 2008).

De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná, seguindo a indicação da Lei n. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a avaliação da leitura deve ser formativa, ou seja, devem ser considerados os diferentes ritmos e processos de aprendizagem, apontando dificuldade e possibilitando intervenções pedagógicas a fim de melhorar a participação dos alunos para que estes aprendam mais. Segundo o documento estadual, deve ser avaliado se o aluno é capaz de construir sentidos adequados, reconhecer relações dialógicas entre os textos, causa e consequência dentro destes, posicionamentos ideológicos, efeitos de ironia e humor, informações implícitas e explícitas, argumentos; também, se o aluno aplica conhecimentos prévios e reconhece gênero e suporte textual.

O discurso como prática social é tido como conteúdo estruturante de Língua Portuguesa.

2.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

Em âmbito nacional, além dos PCN, temos agora a Base Nacional Comum Curricular –BNCC- documento que chega com a proposta de normatizar “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 7), tal proposta pretende conduzir os currículos e práticas pedagógicas em nível nacional.

A BNCC é, portanto, um documento normativo que aponta uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que

[...] integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

O Art. 9º, em seu Inciso IV, da LDB, estabelece que é função da União, juntamente com o Estado e os Municípios, firmar competências e diretrizes para a Educação Básica, as quais indicarão os conteúdos curriculares mínimos para assegurar uma formação básica comum.

A regulação do currículo com conteúdos mínimos para a educação básica não é nenhuma novidade e precisa ser tratada com atenção, a uniformização do ensino, ou seja, a própria justificativa da criação da BNCC é polêmica, o Brasil é um país que se caracteriza por sua diversidade e a uniformização do ensino sugere que vivemos em um país sem desigualdades.

Na área de Língua Portuguesa, a BNCC não trouxe grandes novidades, ela mantém as mesmas concepções de linguagem já abordadas pelos PCN na década de 1990, avança, porém, na especificação das práticas diferenciadas de linguagem nos diversos “campos de atuação”. Todas essas práticas se dão no interior de diferentes esferas da comunicação social, na BNCC traduzidas na expressão “campos de atuação”. A atuação dos sujeitos acontece pela leitura, escuta e produção (oral e escrita) de textos e pela reflexão sobre os recursos mobilizados nesses textos, incluindo-se assim o eixo da análise linguística.

Os textos são unidades concretas dos gêneros praticados em cada um destes campos: os gêneros do dia a dia (recados, bilhetes, diálogos, conversas, leituras de receitas, instruções etc.); a produção artístico-literária em sua diversidade de gêneros; os discursos das esferas públicas: jornalísticos, publicitários, políticos, jurídicos, reivindicatórios etc.; os gêneros próprios da comunicação acadêmica, em geral a distância, tais como relatórios, ensaios, projetos etc.; e a variada gama de gêneros discursivos que circulam no mundo do trabalho e que variam segundo o tipo de trabalho e o lugar que se ocupa neste trabalho (GERALDI, 1991 p.70).

Observando os objetivos de aprendizagem, apresentados ano a ano do ensino básico (inicial, fundamental e médio) percebe-se que, no interior de cada uma das práticas, foram selecionadas ações a serem executadas tendo por material concreto diferentes gêneros dos respectivos campos de atuação.

Há uma passagem da BNCC que merece destaque:

As práticas de compreensão e de produção de texto são constitutivas da experiência de aprender e, portanto, presentes em todas as áreas”. Por isso, cabe à área de Línguas assegurar o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares, salvaguardando suas singularidades, e pelas práticas de linguagem que se dão no espaço escolar, tais como:

participar em um debate, opinar criticamente sobre um documentário ou uma pintura, interagir com hipertextos da Web, buscar soluções para um problema ambiental no seu entorno, dentre outras e inúmeras possibilidades (BRASIL, 2015, p. 21).

A leitura, como bem reconhece o texto citado, está presente em todos os componentes curriculares. Há, porém necessidade de certa cautela, o professor de língua portuguesa não pode ser responsabilizado pela leitura e interpretação de um problema de matemática, ou de física, por exemplo, esses são textos específicos dessas áreas.

Ao professor de língua portuguesa cabe o trabalho com os gêneros e temas que lhes são próprios e desenvolver com os estudantes os gêneros que a prática de estudar e aprender forem criando.

Saber o que dizer num debate demanda agrupar informações de diferentes áreas do conhecimento, inclusive das que estão fora da escola. Nossos alunos já chegam trazendo vários saberes e dominando inúmeros gêneros de discurso, sabem escutar, falar e compreender o que ouvem, e aprenderão outros em suas atividades profissionais e sociais. Temos, portanto, que ficar atentos para que o excesso de gêneros exigido ano a ano na proposta da BNCC não impeça que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero.

Além da concepção de linguagem, outra que aparece claramente expressa na BNCC (BRASIL, 2015) se refere ao sujeito como constituído pelas práticas de linguagem:

A área da linguagem trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos permitem mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos (BRASIL, 2015, p. 29).

No contexto das interações verbais que praticamos no mundo se dá uma ação da linguagem sobre o sujeito, constituindo sua consciência como um conjunto de signos internalizados nesses processos, nos termos de Bakhtin; Volochínov (1982) e Volochínov (2013).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consonância com os PCNs, afirma que “é compromisso da educação escolar criar meios, para que o aluno desenvolva sua competência discursiva, a fim de que seja capaz de utilizar a língua de modo variado” (BRASIL, 2016, p. 34). A orientação da BNCC é que o aluno tenha contato com gêneros bastante diversificados, o que demonstra a compreensão da função social da leitura e o reconhecimento desta como fonte de informação e de prazer.

Os princípios fundamentais incorporados pela BNCC e sua opção metodológica pelas práticas de linguagem, seguindo o princípio de que o processo todo segue o caminho do USO-REFLEXÃO-USO e que conhecimentos de descrições da língua somente fazem sentido se necessários a essa reflexão, e se permitem um salto nas capacidades de mobilizar recursos expressivos, mostram o grande avanço na área dos estudos da linguagem na escola. Isso é um grande avanço, mas essas opções não são novidades; estavam presentes em propostas de ensino desde meados dos anos 1980. Era o começo da oficialização de novas perspectivas e já se fundavam e aprofundavam propostas anteriores expressas por pesquisadores universitários que se debruçaram sobre as questões de ensino da língua portuguesa, como Geraldi (1984), Ilari (1985), entre outros.

Vem daí o princípio metodológico USO-REFLEXÃO-USO, presente nos documentos oficiais desde os PCN, e que orienta toda a proposta curricular de língua portuguesa:

A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, e não o contrário. Dessa forma, os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos/as estudantes em relação a variedades que eles/ as não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem. Conforme o avanço na escolaridade, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem (BRASIL, 2015, p. 41).

Dentre as habilidades propostas pela BNCC (BRASIL, 2016) estão as de que o aluno seja capaz de identificar elementos que criam efeito de humor presentes nos textos, compreendendo o efeito de humor produzido pelo uso intencional de palavras, expressões ou imagens ambíguas, por exemplo. Não basta rir do texto, não basta reagir puramente a ele. Para os efeitos de formação e educação que a escola pretende, é necessário explicar os mecanismos que levam à produção de sentido,

experimentá-los, imitá-los, testá-los como parte de uma educação para a leitura e a fruição consciente. Portanto, diante disso e da necessidade de levar o aluno a explorar a ampla diversidade de textos que circulam no meio social, nota-se que os textos humorísticos como as tiras cômicas, as piadas e as charges, tornam-se especiais por atraírem a atenção, uma vez que lhes são familiares por estarem ligados a gêneros do cotidiano de grande parte dos alunos.

Além do mais, tais textos estão cada vez mais presentes nas Avaliações Sistêmicas e nos Livros Didáticos, são textos curtos, muitas vezes compostos pela associação do verbal e do não verbal e geram, no leitor, o efeito de humor, o que pode contribuir para um trabalho diferenciado.

A escolha de textos pertencentes à esfera do humor deu-se, portanto, não em função apenas do propósito comunicativo, mas sobretudo da riqueza de fenômenos mobilizados na construção dos sentidos inerentes a sua constituição, cuja interação com o leitor, na nossa visão, proporciona condições favoráveis ao desenvolvimento de habilidades voltadas à formação de um leitor proficiente, foco deste trabalho.

É necessário que o professor crie um espaço de interação com os textos adequando o ensino às modificações sociais exigidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela atual Base Nacional Curricular Comum, que “tem requerido cada vez mais do alunado o refinamento das habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta de gêneros variados presentes nas diversas práticas sociais letradas”, segundo Rojo e Moura (2012, p. 76).

2.4 CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE – CREP

Os professores da rede estadual de educação do Paraná têm ainda, a partir de 2020, um outro documento a seguir: O CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense, que complementa o já aprovado *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* e traz os conteúdos essenciais para cada componente curricular, em cada ano do Ensino Fundamental, além de “sugestões” de distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres ao longo do ano.

O Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP) é uma forma de padronização dos processos de ensino e aprendizado das crianças e adolescentes, válido para alunos do sexto ao nono ano. O CREP é um instrumento definido para a

Rede Estadual de Educação do Paraná e todo o planejamento, anual e trimestral, de 2020 foi elaborado com base nesse documento. Até o momento ele não se aplica às escolas municipais e privadas, apenas às estaduais.

A organização disposta no CREP traz uma coluna com códigos específicos aos objetivos do Referencial Curricular do Paraná. Esses códigos foram criados com o argumento de apoiarem os professores no momento de organizar seus planos de aula e registro no RCO – Registro de Classe on-line. Porém, no RCO, o professor terá que, a cada aula ministrada, informar se seguiu ou não o cronograma de prazos e temas eleitos pela SEED- Secretaria de Estado da Educação - com o novo padrão de ensino. A autonomia pedagógica e a gestão democrática nas escolas podem estar em risco, o CREP não garante o respeito às especificidades das escolas e das múltiplas realidades do ensino.

Segundo o documento, os conteúdos sugeridos expressam os conhecimentos para atingir os objetivos de aprendizagens indicados no Referencial. Decorrem, portanto, dos organizadores curriculares presentes em cada componente curricular, chegando à especificidade da aula. São, segundo o documento, uma maneira de trazer para o âmbito da docência possibilidades de encaminhamentos que levam ao desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica. Embora essas perpassem todas as atividades da escola, são os conteúdos e a forma como são trabalhados que traçam uma linha sequente e gradativa para que os estudantes adquiram conhecimento e repertório cultural, desenvolvam o pensamento científico, crítico e criativo, a comunicação, a cultura digital, a argumentação, compreendam as relações entre trabalho e projeto de vida e aprimorem o autoconhecimento, o autocuidado, a empatia e a cooperação, tornando-se cidadãos responsáveis capazes de atuar na sociedade. Assim, são apresentados os quadros curriculares acrescidos de colunas com as sugestões de conteúdos e de divisão por períodos trimestrais, segundo o documento, com o intuito de subsidiar o trabalho dos professores e a elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares.

QUADRO 02 - QUADROS CURRICULARES APRESENTADOS PELO CREP

LÍNGUA PORTUGUESA - 8.º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)	1º TRI.	2º TRI.	3º TRI.
Todos os Campos de Atuação	Análise linguística/semiótica	Variação linguística	PR.EF69LP55.a.8.01	Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico, para respeitar e valorizar a dinamicidade linguística como inerente das línguas humanas.	Reconhecimento das variedades da língua falada, do conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.		X	X
Todos os Campos de Atuação	Análise linguística/semiótica	Variação linguística	PR.EF69LP56.a.8.02	Reconhecer as regras gramaticais e normas ortográficas da norma-padrão, para fazer uso consciente e reflexivo dessa forma de linguagem, nas situações de fala e escrita em que ela deve ser usada.	Reconhecimento das regras gramaticais e normas ortográficas da norma-padrão.	X	X	X
Todos os Campos de Atuação	Análise linguística/semiótica	Fono-ortografia	PR.EF08LP04.a.8.03	Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc., tanto para a escrita coerente como para cumprir as exigências da norma-padrão.	Utilização na produção de texto de conhecimentos linguísticos e gramaticais, de acordo com as exigências da norma-padrão.	X	X	X
Todos os Campos de Atuação	Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia	PR.EF08LP05.a.8.04	Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), para apropriar-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.	Processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição).	X		
Todos os Campos de Atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	PR.EF08LP06.a.8.05	Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores), como parte do processo de compreensão da estrutura das orações.	Termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores; Verbo e seus complementos e modificadores).	X	X	

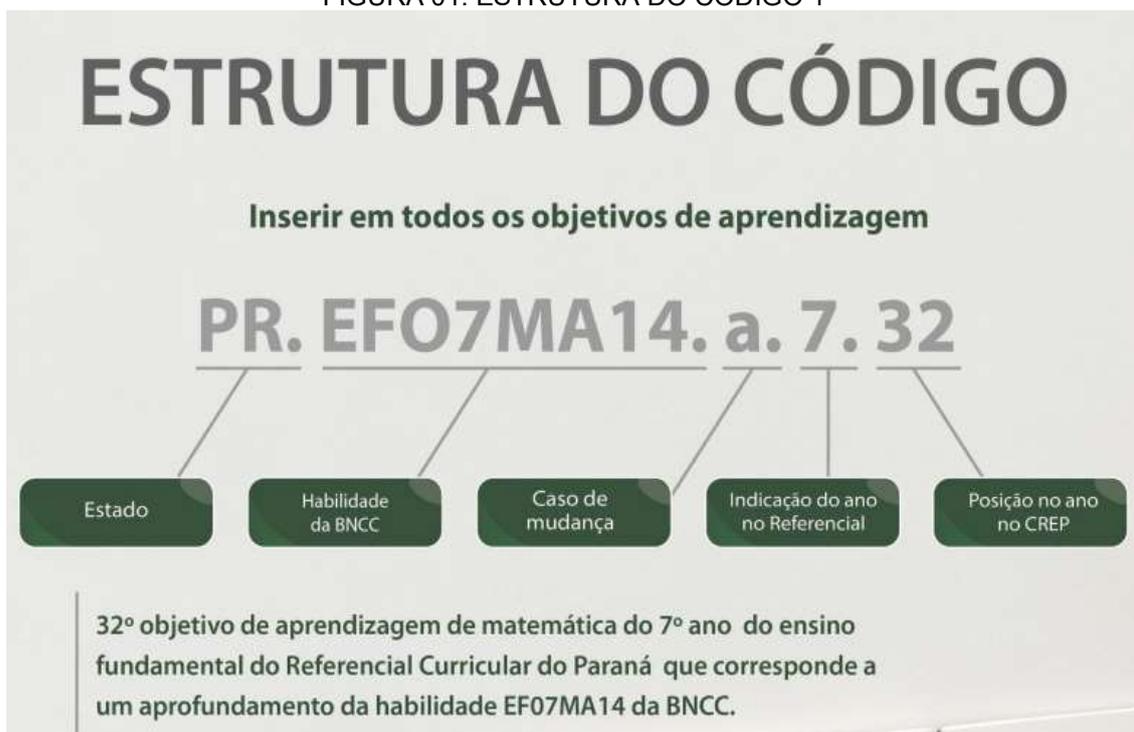
248

Fonte: site <http://www.diaadia.pr.gov.br/acesso> 20 de fevereiro de 2020.

O quadro acima citado nos mostra o quanto os conteúdos são predeterminados pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP. Também mostra a ênfase na AL

As figuras, a seguir, mostram a estrutura dos códigos da quarta coluna que devem ser inseridos em todos os objetivos de aprendizagem.

FIGURA 01: ESTRUTURA DO CÓDIGO 1



Fonte: site <http://www.diaadia.pr.gov.br/acesso> 20 de fevereiro de 2020.

FIGURA 02: ESTRUTURA DO CÓDIGO 2

OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJE
Fontes e tipos de energia; Transformação de energia; Cálculo de consumo de energia elétrica; Circuitos elétricos; Uso consciente de energia elétrica	PR.EF08CI05.a.8.05	Propor ações coletivas em sua escola e/ou equipamentos segundo de energia e eficiência responsável.
	8.06	Discutir e avaliar (termelétricas, hidrelétricas, eólicas, etc.) suas diferenças, seus impactos e como é usada em sua comunidade.
	PR.EF08CI.n.8.07	Reconhecer e valorizar os seres vivos e compreender o ciclo da vida.

PR.EF08CI05.a.8.05

PR → Paraná

EF08CI05 → Código original da BNCC

a → possibilidade de mudança (neste caso o objetivo da BNCC foi aprofundado)

8 → oitavo ano

05 → ordem sequencial do objetivo dentro do ano no CREP

Fonte: site <http://www.diaadia.pr.gov.br/acesso> 20 de fevereiro de 2020
educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/lingua_portuguesa_curriculo_rede_estadual_paranaense. Acesso: fev. 2020.

A Associação dos Professores do Paraná - APP Sindicato⁵ fez ressalvas importantes sobre o CREP e apontou os riscos da homogeneização curricular desde a edição preliminar de 2019 e buscou a suspensão de iniciativas como a do nivelamento, a “Prova Paraná, a Tutoria Escolar, o Se Liga e o CREP. afirma o presidente do Sindicato, professor Hermes Silva Leão, no site do sindicato.

De acordo com o artigo segundo da deliberação 03/18-CEE- Conselho Estadual de Educação

Fica instituído no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, por recomendação do Comitê Executivo da BNCC, constituído pelas Portarias da Secretaria de Estado da Educação (Seed) n.ºs 66 e 278/2018, o Referencial Curricular do Paraná, que deve ser o documento orientador do processo de elaboração ou adequação dos Currículos e Projetos Político-pedagógicos das instituições de ensino das redes públicas e privadas. (Del. 03/18-CEE)

Embora tal deliberação afirme que é preciso levar em consideração a realidade local para a elaboração do currículo que será trabalhado nas escolas, a forma como o CREP foi apresentado mostrou o contrário.

No parágrafo segundo desse artigo, a deliberação diz que “Os currículos devem ser elaborados conforme a realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes, respeitado o princípio segundo o qual os direitos e objetivos de aprendizagem são comuns”.

Outra mudança uniformizadora implementada em 2019/20 pela SEED foi a escolha de um livro didático (PNLD) único para todas as escolas estaduais do Paraná. O livro didático está organizado com os códigos da BNCC, para que o professor associe os conteúdos do livro à organização dos objetivos e ao CREP.

O livro didático selecionado para o ensino fundamental do Paraná foi o “Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa, das autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araujo, editora IBEP.

Ao lermos as propostas didático-pedagógicas, os documentos oficiais de parametrização, as diretrizes e orientações curriculares, descritos neste capítulo, podemos ter uma ideia equivocada de que as mudanças tão almejadas enfim chegaram ao campo educacional brasileiro. No entanto, basta um olhar mais atento

⁵Seed contraria deliberação do CEE e ataca autonomia das escolas. 2020. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/seed-contraria-deliberacao-do-cee-e-ataca-autonomia-das-escolas>. Acesso em: 4 de abril de 2020.

para percebermos que a imposição da visão mercadológica e de avaliações padronizadas fogem à experiência do chão da escola, à realidade do professor e, principalmente, às necessidades dos nossos alunos.

As escolas foram inundadas por documentos oficiais definindo metas, objetivos, modos de gestão e índices desejados. Observamos ano a ano a implantação verticalizada do novo como exigência e não como opção adotada por nós que somos os verdadeiros agentes educativos. As avaliações de larga escala tornam o que poderia ser indicação de ações possíveis em obrigações para a atividade de sala de aula e o acervo das provas aplicadas torna-se o orientador do que se ensina e de como se ensina, adequando os alunos para responderem a testes. Treinar para responder eleva os índices e dá uma aparente e equivocada ideia de sucesso.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), produto de consultorias universitárias, de comitês de especialistas e de técnicos em educação, segue o modelo de imposição dos PCNs, implantação vertical e referência para os sistemas de avaliação.

Lendo ambos os documentos, percebemos que a concepção de linguagem continua a mesma. Aliás, é a concepção mais moderna e aceita atualmente, que entende a linguagem como produto da interação social com o texto como objeto central do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Seguimos com as orientações para trabalhar os gêneros discursivos e seus contextos de produção; desenvolver as práticas escritas e orais e conduzir a reflexão sobre a linguagem por meio de práticas de análise linguística. Tudo isso já compunha o norte curricular dos PCNs na década de 1990, mas com a diferença da especificação das diferentes práticas de linguagem em diferentes campos de atuação. Porém esses pequenos avanços esbarram na ideia de uniformização do ensino presente na BNCC, desconsiderando que vivemos em um país cuja principal característica é a sua diversidade linguística, cultural, econômica e social.

A esse respeito, o linguista Geraldini (2015) argumenta:

E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala. Ora, impor boas ideias é destruí-las, é buscar a resistência, é assumir uma posição dialógica para conceber a linguagem e não dialogar com os professores impondo-lhes o que fazer e cobrando resultados de seu trabalho (e avaliando-os) com base em

provas de retenção de conhecimentos que apenas revelam um momento do aprendiz.

Em seu artigo “O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular” (2015), Geraldi observa que vimos sofrendo dessa “autonomia relativa do professor” desde os anos 1990 e questiona a eficácia dos currículos, indagando se já não seria um tempo de termos melhores resultados, se ninguém imagina que talvez os procedimentos da mudança não sejam a formulação de documentos atrás de documentos oficiais, se quem os formula não aprende nada em 25 anos (agora 30 anos) a propósito do modo de caminhar para melhorar a qualidade da educação. E conclui ressaltando

Produzir documentos oficiais, em lugar do convívio real com a escola para fazer uma mudança emergir de baixo para cima, é arvorar-se em profetas do que será o mundo futuro. E cobrar para que esse mundo futuro seja aquele que preveem, como fazem não raramente alguns economistas cuja ideologia orientou a política neoliberal em educação no Brasil nos últimos 25 anos.

A intenção de se produzir uma base curricular não é nova. A Constituição Federal de 1988 menciona a exigência de fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum.” A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 determina que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum”. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) de 2013 explicam que a base nacional comum “constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais”.

Por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 estipulou um prazo de dois anos para “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.”

A ideia inicial não era uniformizar o currículo, mas sim estimular estados, municípios e unidades escolares a repensarem e fortalecerem suas propostas, estratégia necessária para enfrentar o assédio promovido setores como o empresariado, as editoras de livros didáticos e as igrejas que em muitas vezes corroem propostas locais de cunho democrático.

Todavia, a BNCC homologada diverge no conteúdo, forma e função e é considerada por muitos um retrocesso pedagógico e político. O texto do Ensino Fundamental adquire um tom normativo ao alterar o tempo destinado à alfabetização, reorganizar os ciclos de escolarização inicialmente propostos, reduzir o potencial da Língua Estrangeira Moderna aos limites da Língua Inglesa, suprimir o ensino médio e desprezar a indicação do PNE no tocante aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (OAD), optando pela definição de competências e habilidades, entendidas como “aprendizagens essenciais”.

Ao optar pela pedagogia das competências a BNCC desviou-se das problemáticas que a sociedade enfrenta. O documento homologado silencia a respeito do sexismo, racismo, xenofobia, homofobia, misoginia e demais formas de preconceito impregnadas no tecido social. Isso nos mostra que, a depender da BNCC, não haverá grandes mudanças. É óbvio que um documento curricular não sanará os problemas sociais, mas é de se esperar que induza os professores a problematizarem, juntamente com os alunos, sobre os discursos e práticas que reforçam negativamente as diferenças.

A política curricular em curso mostra-se simpática a procedimentos homogêneos, avaliações padronizadas e materiais didáticos herméticos. O que está em jogo é o modelo de cidadão pretendido, aquele que dará sustentação ao projeto de sociedade desejado. Portanto, qualquer ação governamental que vise à normatização dos currículos deve ser analisada com muita atenção.

3 PESQUISA QUALITATIVA

*Quem não sabe o que procura não percebe quando o encontra.
(Bortoni, 2008)*

Os temas, enfoques e contextos de estudos em educação vêm aumentando e diversificando-se progressivamente. Nessa incessante busca pela qualidade educacional, a ideia de que professores devam exercer o papel de pesquisadores em suas próprias salas de aula tem cada vez mais ganhado relevância.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2013), por se tratar de um ambiente social, a pesquisa em sala de aula pode ser construída sob dois modelos: a abordagem quantitativa, derivada do Positivismo, ou abordagem qualitativa, originada da tradição epistemológica conhecida como Interpretativismo. Conforme a autora, esta abarca um conjunto de métodos próprios: “[...] entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 34).

A pesquisa qualitativa, apesar de ter sua origem no século 19, ganhou notoriedade apenas na década de 1960. Até então, somente os acadêmicos se ocupavam dos reveses da educação brasileira. A partir dessa data, “[...] os próprios investigadores educacionais começaram a manifestar interesse por estas estratégias”, uma vez que “[...] as agências estatais começaram a subsidiar a investigação que utilizava métodos qualitativos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 36). A intenção era olhar o contexto escolar, levando-se em consideração as realidades sociais concretas daqueles que a ele pertenciam. Ao mesmo tempo, ansiava-se em fornecer um quadro realista que amparasse os professores na busca de soluções para os problemas educacionais, bem como possibilitasse a reflexão sobre a própria carreira.

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Autores como (ANTUNES, 2007; BOGDAN; BIKLEN, 1994; BORTONI-RICARDO, 2013; THIOLLENT, 1986; ZABALZA, 2004) escrevem sobre a importância de o professor estar sempre à procura de uma maneira de melhorar a atuação em sala

de aula, buscando meios inovadores para fazer um trabalho que realmente seja significativo. Questionar o próprio fazer pedagógico faz parte desse contexto, pois lecionar a língua materna exige envolvimento e esforço dos docentes (BORTONI-RICARDO, 2013). Como instrumento dessa reflexão da prática docente, a escrita no diário de aula cumpre um papel fundamental, já que essa ação permite, pelo acompanhamento das informações de todo o processo, confirmar ações ou encaminhar a retomada do andamento do projeto por outra trajetória, bem como estimular mudanças de acordo com o contexto escolar envolvido na pesquisa (ZABALZA, 2004).

O método de pesquisa mais utilizado no âmbito educacional tem sido a modalidade denominada como pesquisa-ação, por configurar-se como uma alternativa de aperfeiçoamento relevante no processo de ensino-aprendizagem, pois propõe a mescla de teoria e prática. Gil (2010, p.42) concorda com a função dessa metodologia ao afirmar que a pesquisa-ação “tem características situacionais, já que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático”.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2016, p.445).

Por ser flexível e adequar-se a variantes, a pesquisa-ação torna-se uma ferramenta adequada a trabalhos desenvolvidos em sala de aula, uma vez que essa modalidade de pesquisa está sujeita a mudanças, já que o processo de ensino-aprendizagem depende de fatores muito diversos e instáveis. Assim, durante o trajeto, essa modalidade, fundamentada no pressuposto ação/reflexão/ação, oportuniza aos pesquisadores a ampliação de suas percepções e a alteração de caminhos na busca pela emancipação leitora.

Em consonância a isso, este projeto utilizará como procedimento metodológico a pesquisa-ação. Nossa proposta propõe a organização de um planejamento que prevê atividades, cujo acompanhamento deve ser feito através de observação e registros adequados para fornecerem subsídios de análise e reflexão. O processo reflexivo possibilita uma avaliação que determina ou a necessidade de replanejamento ou a possibilidade de avanço dos estudos, oportunizando uma trajetória de autonomia e emancipação tanto para o aluno quanto para o professor.

Segundo o autor, a pesquisa-ação é uma metodologia que envolve investigadores na captação dos problemas, na reflexão e na testagem de soluções.

(...) o resultado desse processo dialético é a criação de uma metodologia de cunho crítico, com apresentação de componentes conscientizadores e emancipadores, reforçando a ideia de que, aplicada à educação, a pesquisa-ação pode promover o aperfeiçoamento de professores e o aprimoramento do ensino. (THIOLLENT, 2002, p. 75)

Embora privilegie o lado empírico, também são enfatizados os pressupostos teóricos, sem os quais a pesquisa ficaria descaracterizada.

Outro elemento inovador está no aspecto valorativo e político dessa modalidade de pesquisa que diz respeito à colocação do saber ao alcance de grupos, oportunizando tanto a reflexão, quanto a conscientização e o comprometimento com a ação. Portanto, sua especificidade está no fato de a produção de conhecimento ser orientada pela função política de possibilitar a organização e a autonomia de ação coletiva, já que o objeto de investigação é constituído por uma situação social e pelos problemas que a envolvem, além de seu objetivo consistir em esclarecer as questões relacionadas à situação observada coletivamente na etapa diagnóstica. Portanto, o processo não se restringe, apenas, a solucionar determinados problemas, mas também a ampliar o nível de consciência e de conhecimento dos envolvidos. A pesquisa-ação transforma a sala de aula em laboratório, alunos e professores passam a ser produtores de conhecimento e não apenas consumidores de pesquisas de outros.

Como a pesquisa-ação é autoavaliativa, o processo é constantemente monitorado, e o feedback converte-se em redefinições e mudanças de rumo; por ser cíclica, possibilita, nas fases finais, o aprimoramento das fases anteriores.

A linha investigativa presente nesse tipo de pesquisa é a interacionista, nela a vida humana é vista como uma atividade totalmente interpretativa e interativa, que se realiza pelo contato entre as pessoas.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, objetiva analisar a realidade e o sujeito, como elementos indissociáveis, a partir do método de pesquisa-ação. Pretendemos levantar uma discussão acerca da necessidade de um conjunto de procedimentos e estratégias de leitura, partindo de textos humorísticos, para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, buscando entender a compreensão leitora como um processo de produção de sentido, visto que “os objetivos da leitura são variados, mas o mediador não pode se esquecer das possibilidades de fruição da leitura por meio das quais seduzirá o aluno e poderá transformá-lo em um leitor cativo”, segundo Gonçalves

(2017, p. 27). Nesse ponto pretendemos unir a abordagem humorística ao processo de compreensão leitora.

Com a finalidade de atender aos objetivos deste trabalho, acreditamos que a pesquisa-ação, como método de pesquisa qualitativa é o mais adequado, visto que desejamos melhorar a realidade da sala de aula, no que diz respeito ao estudo e trabalho com leitura. De acordo com Tripp (2005, p. 445),

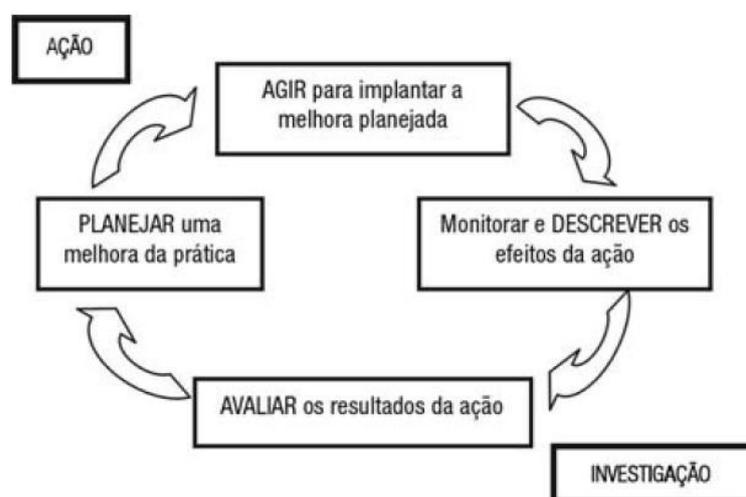
a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Ao escolhermos a pesquisa-ação como instrumento metodológico consideramos que a observação do pesquisador, inserido no processo, permite uma melhor reflexão da realidade, podendo intervir no andamento da pesquisa, de acordo com o planejamento desenvolvido.

O planejamento é uma das etapas mais importantes do processo, pois ele norteará as ações do pesquisador, é nele que o pesquisador traça a implementação do projeto, em fase diagnóstica, colocando em evidência o problema apresentado (Tripp, 2005). Ainda de acordo com o autor, o planejamento, a implementação, a descrição e a avaliação daquilo que está sendo proposto para a sala de aula são atividades constantes no desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, a análise dos dados orienta o pesquisador para os próximos passos que serão desenvolvidos por etapa a depender do rendimento dos sujeitos.

Criado por Tripp (2005, p. 446), o diagrama abaixo mostra quais os caminhos percorridos pela pesquisa-ação a fim de se chegar à solução do problema:

FIGURA 03: PESQUISA-AÇÃO



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Improvisos acontecem, mas devem ser evitados, principalmente na atuação docente. Se o professor deseja aprimorar seu fazer pedagógico, obriga-se a planejar o que permite um plano de ação reflexivo. Thiollent (1986) apresenta um esquema de planejamento da pesquisa-ação com as seguintes fases:

- Exploratória: diagnóstico da situação;
- Delimitação do tema da pesquisa: formulação e delimitação do problema;
- Hipótese: suposição de possíveis soluções;
- Seminário: formação de grupos para conduzir a investigação e o conjunto do processo;
- Coleta de dados: informações necessárias para o andamento da pesquisa;
- Plano de ação: controle do processo (identificação dos atores, das unidades de intervenção, bem como do relacionamento entre eles; estabelecer quem decide, os objetivos, os critérios de avaliação, continuidade da ação; assegurar a participação de todos; incorporar sugestões, mensurar resultados);
- Divulgação externa - *feedback* dos resultados aos interessados, promovendo um panorama da totalidade do trabalho.

Para alcançarmos os objetivos a que nos propusemos, a construção de todo o processo levou em consideração todos os coparticipantes.

A comunidade escolar da qual foram coletados os dados iniciais para a pesquisa faz parte da Rede Estadual de Ensino Paranaense e está situada no Município

de Londrina, em um bairro central. Atende a, aproximadamente, novecentos alunos, distribuídos em 28 turmas, que funcionam nos turnos, da manhã, com doze turmas entre 9º anos do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, da tarde com 6º, 7º, 8º e 9ºs em mais doze salas e da noite com apenas uma turma para cada ano do Ensino Médio. Cada turma funciona com uma média de 37 alunos. Quanto ao corpo docente, a maioria trabalha em outras escolas, com carga dupla de trabalho. Todos os professores possuem curso superior e entre os docentes há professores especialistas e mestres. O interesse em realizar a pesquisa na escola citada ocorreu por ser o local de trabalho da pesquisadora, fato que possibilitaria melhores condições para a realização da investigação.

A princípio, planejou-se uma intervenção pedagógica com a elaboração de um caderno de atividades e a sua aplicação em sala de aula, para tanto optou-se pela modalidade denominada de Pesquisa-ação, método este muito utilizado no âmbito educacional por configurar-se como uma alternativa de aperfeiçoamento relevante no processo de ensino-aprendizagem, pois propõe a mescla de teoria e prática. Todavia, em decorrência do isolamento social causado pela pandemia do COVID-19, a proposta de intervenção não pode ser aplicada.

O indicador de nível socioeconômico dos estudantes envolvidos nessa pesquisa foi retirado dos dados colhidos na última Prova Brasil, em que os alunos responderam a um questionário que possibilitou, de modo geral, apresentar tal indicador. Sob essa perspectiva de análise, os alunos foram classificados com o nível médio alto e, conforme consta na página do INEP, neste nível os sujeitos geralmente possuem em sua casa: rádio, geladeira, celular, televisão, TV por assinatura, máquina de lavar roupa, computador, acesso a internet e carro e a maioria dos pais ou responsáveis possuem Ensino Fundamental e Médio.

A escola possui biblioteca com bom acervo, laboratório de informática, laboratório científico, sala de vídeo e projetor Datashow em todas as salas de aula. O trabalho foi estruturado tendo como foco uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental.

A série foi selecionada pelo fato de percebermos, em nossa prática de sala de aula e na análise dos resultados da avaliação Prova Paraná, no início do ano de 2019, que os alunos apresentavam pouca habilidade na realização de inferências nos mais variados gêneros textuais, sem conseguir reconhecer as relações entre alguns recursos expressivos e seus efeitos de sentido, como o duplo sentido, a

ambiguidade e a ironia, elementos imprescindíveis para a construção de sentidos em textos humorísticos, por exemplo.

Portanto, a Prova Paraná foi o primeiro instrumento usado, para investigação e reflexão sobre o problema elencado, a leitura e o processo de compreensão. O uso desses resultados foi também escolhido para fins de análise por amparar-se nos descritores que têm como norte os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Essas matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O Inep consultou também professores regentes das redes municipal, estadual e privada e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries, nas citadas redes. (BRASIL, 2008, p.17)

O fato de a avaliação Prova Paraná ser desenvolvida para verificar a aprendizagem dos alunos no que diz respeito à Língua Portuguesa e não ter nenhuma intervenção por parte do pesquisador ou da escola também foi um fator levado em consideração.

O teste de sondagem inicial serviu como um termômetro a fim de verificar o nível da turma nas questões de compreensão leitora, conforme salienta Carvalho (2018):

A avaliação diagnóstica é um procedimento eficaz para fornecer informações relacionadas às habilidades a serem trabalhadas pelo professor em sala de aula, tenham elas (ou não) sido adquiridas pelos alunos. Mas isso não é tudo: ao apresentar tais informações, a avaliação diagnóstica propicia também a reflexão e o redirecionamento pedagógico, ao garantir ao aluno a consolidação das habilidades demonstradas como ainda em desenvolvimento e/ou ainda não adquiridas, com vistas à construção de competência leitora, desde que o professor saiba interpretar os resultados e proceder aos devidos encaminhamentos pedagógicos suscitados pela avaliação (CARVALHO, 2018, p.60).

Os registros iniciais aconteceram durante as aulas semanais de Língua Portuguesa que temos na turma. Esses registros foram importantes para o direcionamento da pesquisa, visto que atendem aos pressupostos discutidos por Carvalho (2018) no que diz respeito ao processo de intervenção pedagógica. Os registros serviram para que conhecêssemos melhor a turma e pudessemos traçar um perfil – do que os alunos gostam, o que leem, o que fazem quando não estão na escola, o que chama sua atenção, o que os faz rir ou chorar, entre outros pontos. Esse perfil foi traçado a partir de conversas informais, dentro e fora da sala de aula. No decorrer

das aulas, os debates foram abertos justamente para que pudessemos alcançar um dos objetivos da pesquisa: desenvolver o pensamento crítico nos alunos.

Cientes de que tais práticas vão muito além dos muros da escola, não podemos ignorar que toda proposta educacional precisa ter como base os princípios da emancipação e da autonomia do educando, portanto, ao lidarmos com crianças e adolescentes precisamos também ficar atentos às questões éticas.

Mas o que vem a ser uma pesquisa ética? É um processo em que toda a pesquisa é fundamentada no respeito à dignidade da criança e adolescente participante, na sua concepção enquanto sujeitos de direitos e no reconhecimento destes como protagonistas de todo o processo.

De acordo com resolução 510/2016, os limites e pressupostos éticos que direcionam essas pesquisas não devem se restringir a diretrizes burocráticas ou legalistas. Ao contrário, devem compreender o processo de pesquisa como um todo, desde as concepções epistemológicas que o orientam, passando pelas questões metodológicas como as técnicas de coleta de dados que serão utilizadas, e os aspectos da relação pesquisador-participante.

Essa resolução evidencia a importância de uma postura crítica e reflexiva por parte dos pesquisadores, “buscando sempre garantir a proteção integral dos participantes”.

Outro princípio que rege a Resolução n. 510/2016 é a "defesa dos direitos humanos e a recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa". Quando se considera que a relação entre crianças e adultos é uma relação de poder assimétrica este princípio torna-se ainda mais indispensável.

Como as pesquisas em educação vêm aumentando significativamente é cada vez mais recorrente a coleta de dados em instituições escolares, principalmente as de ensino público. Porém, não se pode desconsiderar o preconceito contra as escolas pública se a necessidade de expor suas deficiências, sem, muitas vezes, lhes dar um retorno ou ainda não se fazer uma análise dos riscos que os resultados de uma pesquisa podem representar para a imagem da escola. A Resolução n. 510/2016 menciona o "respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas.

O programa PROFLETRAS tem uma postura bastante clara no que diz respeito à necessidade de se garantir a imagem da instituição e de se dar retorno à comunidade pesquisada. Tanto que, para participar do Exame de Qualificação o

mestrando deve apresentar material didático acompanhado de relatório de pesquisa, com uma síntese do projeto de pesquisa e da proposta de elaboração e implementação do material didático, ou seja, há a obrigatoriedade de se propor um Projeto de intervenção, de se associar teoria à prática, de oportunizar crescimento a todos os envolvidos, pesquisador-participante, o que o diferencia do mestrado acadêmico.

Ao discorrer sobre ética, as atividades científicas necessitam de um reforço moral, segundo Morin (2003, p. 35), a “moral tem dois tipos de alinhamento: o sentimento de responsabilidade e o sentimento de solidariedade”.

O propósito do nosso caderno pedagógico é contribuir para a construção de uma relação pedagógica menos burocrática, mais humanizada, politizada, alegre e comprometida com os interesses e necessidades dos alunos.

Apenas apontar os problemas e as falhas no ensino público, sem dar retorno algum, apenas contribui para fragilizar ainda mais o que já está desestabilizado. Isso não é ser responsável e muito menos solidário.

4 AVALIAÇÕES EXTERNAS: O QUE SÃO E PARA QUE SERVEM?

O ato de avaliar a aprendizagem na escola é um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios". A constatação é o princípio, é o ponto em que atribuímos uma qualidade (positiva ou negativa) ao que está sendo avaliado.

(Luckesi, 2011)

Assim como aconteceu em outros países, também ingressamos em uma época de avaliações em larga escala aplicadas como mecanismos de implementação de políticas educacionais. Porém, a introdução de exames externos é conflituosa e desafiadora, nem sempre bem vista pelas conotações negativas que pode trazer, uma vez que seus construtos não são neutros ou meramente técnicos, mas incluem os valores culturais e as crenças de seus idealizadores ou daqueles responsáveis pelas políticas educacionais, não necessariamente refletindo os valores de interesse da educação e de uma sociedade.

Avaliações externas são instrumentos de poder, uma vez que possuem potencial para direcionar ações nos contextos de ensino e aprendizagem que os precedem, são capazes de impor o que será estudado, aprendido e ensinado por professores e aluno e foram usadas nesta pesquisa como uma fonte de informação sobre as dificuldades dos estudantes.

Avaliar é uma ação inerente às atividades humanas e tem por objetivo investigar, identificar, aferir e analisar uma determinada situação, fato ou processo. No âmbito educacional a avaliação é composta por uma série de procedimentos e caracteriza-se como uma ação que deve ser utilizada como subsídio à prática docente, objetivando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Todos os resultados obtidos, interna ou externamente, devem ter o propósito de auxiliar nas tomadas de decisões, não somente do professor, mas de todo o coletivo da escola. A avaliação deve ser, segundo Luckesi (1994), uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino-aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Entende-se por Avaliação Interna da aprendizagem aquela realizada pelo professor em sala de aula; ela busca verificar a aprendizagem do aluno e é determinada em conformidade com o planejamento escolar

e Plano de Trabalho Docente. Já a Avaliação Externa de desempenho é realizada por agentes externos à escola, geralmente aplicada em larga escala. É uma ferramenta que visa fornecer elementos para a formulação e o monitoramento de políticas públicas e o redirecionamento de práticas pedagógicas.

Todavia a palavra avaliação, nos seus mais variados contextos e finalidades, raramente é associada a algo de cunho positivo”, afirma Hoffmann (2013, p. 18). De acordo com a pesquisadora, o “fenômeno avaliação” é hoje um fenômeno indefinido, ao qual, professores e alunos atribuem-lhe significados relacionados aos elementos que constituem uma prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação, nivelamento.

Práticas avaliativas, sejam elas em formatos mais tradicionais ou mais inovadores devem usar seus resultados para promover uma articulação com o trabalho pedagógico de maneira a aprimorá-lo, para ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação, porém, o que temos visto acontecer, principalmente com o aumento das avaliações externas, é uma preocupação em se usar esses resultados com o objetivo de produzir informações para os gestores. Embora fundamentais por abrir perspectivas para as diretrizes das políticas educacionais e para os debates sobre a qualidade do ensino, as avaliações externas não dão conta da amplitude e complexidade do trabalho escolar. Isso significa que ela não fornece todas as informações necessárias para avançarmos na ampliação da oferta de oportunidades de aprendizagem.

Todas as diferentes ferramentas avaliativas disponíveis no âmbito interno da escola precisam ser consideradas, elas são capazes de fornecer informações adicionais e qualificadas sobre as práticas escolares, além de complementar e dialogar com as avaliações externas. Para concretizar esse diálogo entre as formas de avaliação, precisamos partir do entendimento de que, quando relacionadas, clarificam a tomada de decisões pertinentes a situações específicas. Nesse diálogo, deve estar presente um movimento de integração, que respeita o lugar de cada uma das formas de avaliação, com suas características e especificidades, colocando-as em igual patamar de importância para o avanço da aprendizagem dos alunos.

4.1 SURGIMENTO E EXPANSÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Também chamada de avaliação em larga escala, a avaliação externa é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. A primeira iniciativa brasileira de avaliação em larga escala foi o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que se desenvolveu a partir de 1990 e foi aplicado inicialmente em 1995.

Atualmente, há uma proliferação dos sistemas de avaliação, temos as avaliações nacionais, como a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica -SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes ENADE, o SAEP Sistema de Avaliação do Estado do Paraná, além das Avaliações Sistêmicas Municipais.

A própria lei legitima a criação destes sistemas avaliativos, como podemos observar no inciso VI do artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)

[...] é de incumbência da União, em colaboração com os sistemas estaduais e municipais de ensino, garantir um processo de avaliação nacional do rendimento escolar, tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio e Superior, com o objetivo de definir prioridades para a melhoria da qualidade de ensino. (LDB/96)

O acervo das provas aplicadas tornou-se o norte do que se ensina e de como se ensina, principalmente adequando os alunos para responderem a testes. Treinar para responder eleva os índices, o que dá aparente aspecto de sucesso às inúmeras consultorias prestadas aos diferentes sistemas de ensino.

O número excessivo de avaliações externas tem causado controvérsias e desconforto no meio escolar. Professores e equipe pedagógica queixam-se de que o excesso de avaliações é improdutivo, pois impede que seja realmente realizado um trabalho reflexivo sobre os resultados das avaliações. Não adianta detectar as lacunas apresentadas pelos alunos se, a partir dos resultados, não forem pensadas ações para superar tais dificuldades. As avaliações são importantes e muito úteis como diagnóstico, mas não devem ser usadas com outros fins. Se o professor passar horas preparando seus alunos para responderem a avaliações sistêmicas, por exemplo, os

estudantes vão apenas aprender a fazer esses testes e não vão aprender os conteúdos exigidos nas disciplinas.

Tal pedagogia de resultados assenta-se na perspectiva do cumprimento de metas e alcance de índices, dentre eles o IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Para quem defende esta perspectiva a qualidade na educação deve ser mensurada a partir do alcance ou não dos indicadores estabelecidos pelos gestores governamentais, mas qualquer análise séria concluirá que o Ideb é um indicador insuficiente para avaliar a qualidade da educação.

Entretanto, esses exames nos oferecem oportunidades para reflexões mais profundas sobre a avaliação e nos dão a chance de nos tornarmos mais "letrados" na questão (SCARAMUCCI, 2014a.).

Segundo Scaramucci (2014), apesar de sua importância, a área da avaliação não alcança todos os protagonistas atuantes nos seus diversos contextos, incluindo professores, professores em formação, bancas examinadoras, especialistas, elaboradores de testes, responsáveis por políticas educacionais e linguísticas, alunos de graduação e de pós-graduação, entre outros, que não possuem, muitas vezes, os conhecimentos e competências que os capacitem para a condução da avaliação em sua área de atuação - avaliação em sala de aula, elaboração e revisão de exames externos, implementação de políticas através de exames, entre outros. São decisões importantes que, muitas vezes, subestimam ou produzem uma visão simplificada do ato de avaliar e de suas consequências, também muitas vezes negativas, salienta Taylor (2009).

O impacto ou efeito retroativo⁶ que essas avaliações exercem nos contextos de ensino e aprendizagem tem sido investigado por diversos pesquisadores na área da avaliação educacional. Os resultados desses estudos mostram que mudanças atreladas à adoção de determinado teste nem sempre são alcançadas conforme esperado, devido à natureza complexa, multifacetada e variável do efeito retroativo. Diversos fatores, além do teste em si, interferem na determinação desse impacto, tais como, as crenças, os valores e os conhecimentos de alunos e professores,

⁶Efeito retroativo de acordo com Alderson; Wall (1993, p. 115) e Scaramucci (1999, p. 107), é a influência que a avaliação exerce no ensino. Esse efeito é prejudicial, quando o processo avaliativo retoma teorias ultrapassadas, mas quando é bem elaborado pode acarretar mudanças significativas. A avaliação, como um instrumento de observação da aprendizagem, é tratada como processo contínuo, desenvolvido em conjunto por professores e alunos.

as exigências das escolas em que esses exames estão inseridos, bem como a percepção de relevância do teste.

Estudos sobre o efeito retroativo das avaliações são considerados de suma importância, pois, além de investigar a extensão de implementação dos efeitos pretendidos, informam ainda a presença e a natureza de impactos considerados não-pendidos ou até mesmo indesejáveis. Embora elaborar um bom exame seja uma condição necessária para a promoção de melhorias no ensino e aprendizagem, segundo Scaramucci (2011), essa condição não é suficiente devido à multiplicidade de fatores que interferem na determinação do efeito retroativo. Os Estudos confirmam a complexidade do fenômeno, cujo processo é de natureza multifacetada e mediado por variáveis que podem interferir de forma positiva ou negativa no impacto de um teste.

O efeito retroativo está relacionado ao fato de o professor poder mudar o conteúdo que ensina e a sua maneira de avaliar, a partir da exigência de testes externos. Avelar (2001, p. 81) levanta que “o efeito retroativo pode ser definido como a influência ou impacto que um exame exerce sobre o processo de ensino e de aprendizagem”. Para que o processo de avaliar seja coerente com o processo de ensinar, o professor precisa fazer com que a avaliação seja um instrumento de observação da aprendizagem.

4.2 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ

O SAEP é um sistema próprio de avaliação do estado do Paraná e tem como objetivo disponibilizar informações quanto ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, descrevendo os conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa e Matemática. Além do SAEP, a SEED lançou no dia 20 de fevereiro de 2019, a avaliação externa Prova Paraná, avaliação de caráter diagnóstico que, segundo a própria SEED, “será aplicada nas escolas sempre no início do bimestre e vai fornecer informações sobre os conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes, a fim de auxiliar os professores e pedagogos na organização dos processos de ensino e aprendizagem”.

Dentro de um acordo de cooperação entre o estado e os municípios, a Prova Paraná ocorreu pela primeira vez no dia 13 de março de 2019 e envolveu, além da rede estadual, redes educacionais de 397 cidades. Foi um acontecimento esperado diante da lógica da pedagogia de resultados que tem se instado em nosso estado, seja

pelo compromisso do secretário e superintendente com esta lógica ou porque, no plano nacional, houve um aguçamento destas políticas.

Quem organiza a Prova Paraná é o CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) da Universidade Federal de Juiz de Fora, um laboratório das avaliações educacionais de larga escala no Brasil. Eles são responsáveis pela elaboração da prova do SAEP como de resto, da maioria dos sistemas de avaliação dos estados e municípios brasileiros. A primeira etapa, que ocorreu em 2019, envolveu 4500 escolas, 5^{os}, 6^{os} e 9^{os} anos do Ensino Fundamental e 1^{os} e 3^{os} anos do Ensino Médio, totalizando algo em torno de 600.000 estudantes. Os conhecimentos avaliados nesta primeira etapa envolveram apenas as disciplinas de matemática e português, sendo que a avaliação de Língua Portuguesa é baseada em descritores⁷. Cada questão contém uma alternativa correta e três distratores⁸. De acordo com o relatório de desempenho da instituição participante do projeto, os descritores com maior quantidade de divergências foram relacionados às marcas linguísticas que evidenciam o locutor e interlocutor e o efeito de humor em textos variados.

Em 2020, a primeira edição da Prova Paraná ocorreu no dia 18 de fevereiro e foi aplicada para estudantes de toda a rede estadual e de 398 redes municipais de ensino. O programa Prova Paraná trouxe em sua versão 2020 a aplicação da prova de Língua Inglesa (com exceção dos 5^o e 6^o anos do Ensino Fundamental e EJA). A partir da segunda edição, que estava prevista para acontecer nos dias 05 e 06 de maio, a Prova Paraná contemplaria outras disciplinas, o que acabou não acontecendo devido a pandemia do Covid-19. A questão da inclusão também foi uma novidade da versão 2020, foram produzidas provas adaptadas para alunos com necessidades especiais, entre elas 1,2 mil provas ampliadas e 141 avaliações escritas em Braille.

Essas provas padronizadas têm sido um dos instrumentos centrais para a mensuração, classificação e ranqueamento de escolas e viraram sinônimos de

⁷ “Os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir — estas unidades são denominadas “descritores”. Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos.” (Fonte: SAEB MATRIZES E ESCALAS. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacaobasica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 10 mar. 2020).

⁸ “Os distratores, no entanto, não são apenas alternativas erradas, eles contêm respostas com os erros que mais costumam ser cometidos pelos alunos ou apresentam sentido, mas não dentro da proposta da questão.” (Fonte: ITEM ENEM: o conceito de distrator. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/prova-enem-o-conceito-de-distrator>. Acesso em: 10 mar. 2020).

qualidade educacional, o que não dialoga com os fenômenos sociológicos, históricos ou culturais que impactam na produção de aprendizagem.

Avaliações externas, nos moldes que temos hoje, geram padrões do que e de como ensinar e tendem a responsabilizar educadores e estudantes pelo aproveitamento e adesão a estes padrões, além desobrigar o estado da previsão e execução de ações pedagógicas centrais e gerais, uma vez que estas ações recaem sobre a escola.

Estes padrões são estabelecidos a partir de escalas de proficiências. No Brasil as escalas de proficiências nacionais surgiram no ano 2000, no mesmo ano em que se realiza a primeira avaliação do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos- com adesão do Brasil. A partir destes eventos é que se intensificaram os exames estaduais de proficiência. Aumento ainda mais significativo houve logo após o surgimento da Prova Brasil e o estabelecimento do IDEB em 2005 e 2007 respectivamente. Em 2007, União, Estados e Municípios comprometeram-se, por meio de termo de adesão voluntária, com o Decreto 6094/2007 que estabeleceu o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. São estabelecidos os índices e as metas do IDEB para todos os entes federados. Enquanto no ano 2000 ocorreram 5 sistemas de avaliações municipais e estaduais, em 2015 esse número salta para 28 sistemas próprios. Em 2016, 18 estados possuíam sistemas próprios de avaliação, incluindo o Paraná (SAEP). Em comum a estes sistemas é que todos avaliam proficiência em Matemática e Português, os mesmos conhecimentos que são analisados na Prova Brasil e no PISA.

O pacote de padronização e adequação a lógica empresarial da educação é composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Reforma do Ensino Médio (lei 13415/2017). Todo este movimento vem sendo discutido por teóricos críticos do campo educacional há algum tempo e o chamam de GERM (Global Educational Reform Movement). Uma das características deste movimento é a adoção de políticas de responsabilização baseadas em testes para escolas (TBA – test-base accountability). Estes testes geram uma responsabilização vertical: definido o que se deve ensinar, com base na padronização, a escola saberá o que ensinar. Os testes verificam o que efetivamente foi ensinado e a responsabilização premiará ou punirá quem ensinou ou não respectivamente. Caminham junto a responsabilização e a meritocracia.

O processo educacional não pode ser reducionista, precisa sim ser humanizador e totalizante. Qualquer forma de avaliação só encontra sentido se analisada e compartilhada nestes aspectos. Por isso a importância das mediações pedagógicas entre equipes pedagógicas e professores e entre os próprios professores, tendo como direcionamento o que se estabelece nos Projetos Políticos Pedagógicos escolares – os PPPs - que vislumbram em seus mapas conceituais, após análise detalhada de contexto, a humanidade que se quer constituir com o processo educativo, o que não é possível de se atingir em um processo estandardizado em que se avaliam conhecimentos de forma estanque com base em uma régua padronizada de proficiências.

Um processo sistêmico de avaliação eficaz pressupõe a compreensão dos resultados escolares como consequência de uma série de fatores extra e intraescolares e que intervêm no processo educativo em que se considera a aprendizagem e o consequente rendimento escolar como produto, não só do conhecimento em si, mas também das práticas sociais. Envolve um conjunto grande de variáveis que precisam ser ponderadas. As desigualdades sociais e regionais; os contextos histórico-culturais; a qualificação, os salários e a carreira dos professores; as condições físicas e equipamentos das instituições educativas; o tempo diário de permanência do estudante na instituição; os projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais construídos coletivamente; o atendimento extraturno, o número de estudantes atendidos pelo professor, são apenas algumas das variáveis a serem consideradas e que subjazem o processo avaliativo e nos quais se balizam o processo de ensino-aprendizagem.

Ensino e aprendizagem são indissociáveis e a avaliação é intrínseca a esse processo, no entanto, o projeto político educacional atual tem sido marcado pela implantação de sistemas de avaliação de larga escala obrigatórias que tornam o que poderiam ser indicações de ações em obrigações para a atividade de sala de aula. Temos visto as escolas sendo invadidas por documentos oficiais que definem metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados e metodologias de ensino/aprendizagem. Esse modelo de implantação vertical e pouco democrático acaba sempre resultando em uma resistência dos verdadeiros agentes das redes de educação.

As questões de Língua Portuguesa da Prova Paraná têm o foco em leitura e são avaliados os conhecimentos definidos em unidades chamadas descritores, agrupadas em domínios que compõem a Matriz de Referência da disciplina – os eixos.

A Matriz de Referência é um recorte do currículo escolar de uma dada disciplina, assim, ela apresenta somente os conhecimentos passíveis de serem medidos em uma avaliação de larga escala. Por isso, é importante ressaltar que a Matriz de Referência não consegue abarcar todo o currículo e as expectativas de aprendizagem. Segundo a própria SEED, essa matriz não deve ser confundida e nem utilizada como única ferramenta para a definição do conteúdo a ser ensinado em sala de aula.

4.3 A LEITURA NA PROVA PARANÁ

Ao estabelecermos relação entre a leitura na perspectiva interacionista da linguagem e a avaliação Prova Paraná, percebemos que nas Matrizes de Referência alguns descritores possibilitam, em certos aspectos, aproximações com a interação autor-texto-leitor.

Como a Prova Paraná se organiza com alternativas para assinalar a resposta correta, o aluno, “[...] para inferir o sentido de uma palavra ou expressão, ou interpretar uma informação implícita, necessita entender o sentido global do texto para fazer as inferências que lhe são solicitadas” (COSTA-HÜBES, 2015, p.12).

Um dos descritores que podem ser relacionados com a concepção interacionista de leitura é justamente o D16, identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados, norteador desse trabalho.

O humor se destaca em um texto por provocar uma quebra no desfecho do enredo, apresentando um dado novo, inusitado, inesperado. [...] A ironia por sua vez requer a capacidade de inferir para perceber que aquilo que está sendo dito não é o que se quer dizer (COSTA-HÜBES, 2015, p. 12).

A ironia, constantemente lida e reconhecida em diversas cenas literárias, entre contos, romances e outros gêneros é:

Um alargamento semântico, caracterizando-se como uma difusão sêmica, advinda do grego eironeia, que significa “dissimulação”. Semanticamente, a ironia demonstra um significado invertido, representando uma prévia intenção

do enunciador, provocando uma percepção de escárnio, desprezo ou sarcasmo (FIORIN, 2014, p. 70).

O descritor D16, de acordo com Costa-Hübes (2015), exige que o leitor compreenda significativamente o texto e pressuponha as intenções do autor, pois “[...] nesse processo, tanto o texto quanto o leitor fornecem informações que permitem identificar ou a ironia ou o humor presente no texto” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 9).

QUADRO 03 - DESCRITORES SAEP- LÍNGUA PORTUGUESA 6º AO 9º ANO – SEPARADOS POR EIXOS

<ul style="list-style-type: none"> • Procedimentos de Leitura D01 - Localizar informações explícitas em um texto. D02 - Realizar inferência do sentido de uma palavra ou de uma expressão em um texto. D03 - Realizar inferência de uma informação implícita em um texto. D04 - Identificar o tema de um texto. D05 - Distinguir um fato de uma opinião. • Implicações do suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do texto D06 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). D07 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. • Relação entre textos D08 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema. D09 - Reconhecer posicionamento em um ou mais textos que tratam de mesmo tema. • Coerência e Coesão no processo do texto D10 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade. D11 - Identificar a tese de um texto. D12 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D13 - Identificar a informação principal de um texto. D14 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas pelo uso de elementos linguísticos. D22 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. • Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outros recursos gráficos. D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos. • Varição Linguística D20 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Plano de Desenvolvimento da Educação 2011- PDE - MEC- Descritores em foco. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf- Acesso em: 5 de nov. 2019.

O quadro acima citado nos mostra que há uma preocupação, pelo menos em tese, da ressignificação do ensino de língua materna nas escolas públicas.

Observamos também a necessidade de trabalhar com textos em sala de aula a partir da noção de gêneros textuais e o trato com a ação de escrita e reescrita do texto.

Ainda observando o quadro de descritores vemos que alguns eixos estão direcionados para o aspecto textual, enquanto outros para as situações comunicativas, procedimentos de leitura e aspectos de coerência.

Compreende-se, portanto, que aquele aluno capaz de resolver questões que envolvam todos os descritores é um aluno capaz de expor sua opinião, ler as informações explícitas e implícitas em um texto e se comunicar com eficiência.

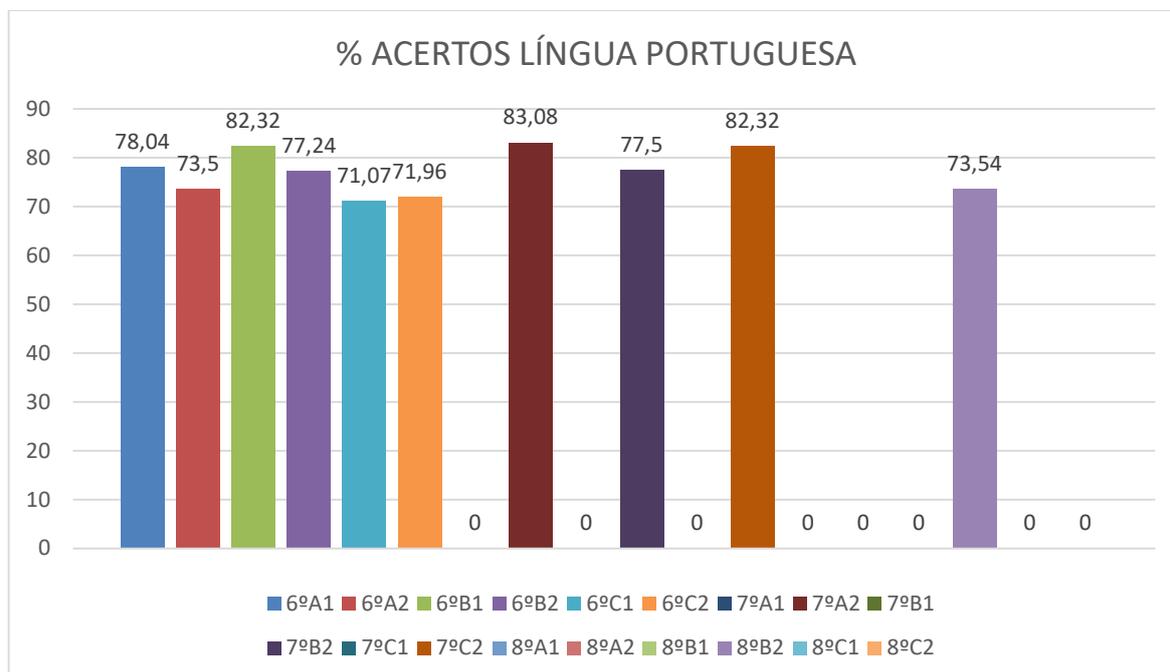
Todos os eixos apresentam-se relacionados à compreensão textual, ou seja, o conhecimento de uma habilidade pode desenvolver outras habilidades e assim por diante. Dessa forma, “cada eixo busca retratar um aspecto constitutivo do ato de ler” (CARVALHO, 2018, p. 73).

Os descritores estão interligados, por isso ao trabalhar com os gêneros da esfera humorística foram articulados diferentes descritores, por exemplo, do eixo “procedimentos de leitura”, exploraremos mais o Descritor 2, que busca inferir o sentido de uma palavra ou expressão, nesse descritor, tratamos do vocabulário e do léxico, a fim de relacionar a palavra ou a expressão com o sentido atribuído a ela no texto. Do eixo “implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto”, destacamos o Descritor 7 – identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros – que tem como objetivo garantir a formação do leitor e sua inserção nas práticas de letramento” (CARVALHO, 2018, p. 80).

Além do descritor 16, abordaremos o D19 - reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilístico, já que os textos humorísticos exigem do leitor a percepção de um gatilho que desperta o riso. No eixo “variação linguística”, o descritor 20 – identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto – exige do aluno a percepção de marcas linguísticas reveladoras da identidade dos sujeitos envolvidos na interlocução, o que é essencial para se entender o humor de um texto.

Durante o processo diagnóstico, quando recorremos à Prova Paraná, constatamos a dificuldade do aluno em realizar inferências, principalmente em informação implícitas, o que comprova que grande parte deles ainda não adquiriu muitas das habilidades e competências leitoras, como nos mostra o quadro a seguir.

FIGURA 04: GRÁFICO DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS EDIÇÕES DE 2019 DA PROVA PARANÁ NO PERÍODO VESPERTINO NO COLÉGIO PARTICIPANTE DA PESQUISA



Fonte: Dados coletados a partir do estudo da equipe pedagógica do colégio participante.

Sabemos que fazer inferências é uma capacidade bastante ampla e que caracteriza leitores mais experientes, que conseguem ir além daquelas informações que se encontram na superfície textual, atingindo camadas mais profundas de significação. Para realizá-las o leitor deve conjugar, no processo de produção de sentidos para o que lê, as pistas oferecidas pelo texto aos seus conhecimentos prévios, à sua experiência de mundo.

Estão envolvidas na construção da capacidade de fazer inferências os conhecimentos que permitem ao aluno inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto no qual ela aparece; inferir o sentido de sinais de pontuação ou outros recursos morfosintáticos; inferir uma informação a partir de outras que o texto apresenta ou, ainda, o efeito de humor ou ironia em um texto.

Lamentar as dificuldades apresentados pelos alunos, em relação a sua competência, leitora e não agir, é inútil. Conforme Guedes (2006, p. 64), “O professor de português precisa ocupar-se da formação do leitor porque, se a escola não transformar os alunos em leitores, talvez ninguém mais o faça.”

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de Língua Portuguesa nos terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental, os PCN (BRASIL, 1998), consolidou-se a diversidade de gêneros discursivos circulando

na escola como referenciais para o trabalho da leitura e escrita de textos e análise linguística. Achamos relevante esclarecer que nesta pesquisa os gêneros são definidos pelas práticas sociais a que se relacionam e pelas formas como elas são articuladas. Uma mudança na articulação das práticas implica mudança nos gêneros que, por sua vez, inclui uma mudança em como os diferentes gêneros são combinados. Por meio dessa combinação de gêneros existentes se dá o desenvolvimento de novos gêneros.

Com relação aos gêneros do humor, consideramos que eles são constituídos fundamentalmente pelo tipo humorístico e se inscrevem num modo de comunicação não-confiável. Esse modo de comunicação, conforme Travaglia (2007, p. 1298),

se estabelece por meio do imbricamento de mais de um 'mundo textual', e estes se alternam na compreensão do texto a partir de um indicador no próprio texto (chamado por muitos de 'gatilho'), que 'pega de surpresa' o interlocutor ou alocutário do texto, que é obrigado a uma reversão na sua hipótese de compreensão do texto.

Ao trabalharmos o texto de humor em sala de aula, permitimos ao aluno que reconheça outra finalidade para seu idioma que não seja a comunicativa, permitimos que ele entenda a língua como uma enorme fonte de recursos expressivos, que podem ser empregados ora para fazer rir, ora para emocionar; ora para argumentar, ora para informar.

O trabalho com textos humorísticos permite

[...] que se explorem o duplo sentido, a ambiguidade provocada pela homonímia, pela polissemia e pela paronímia. Segundo Travaglia a ambiguidade é um recurso básico no humor devido à bissociação, que "consiste em, por recursos diversos, ativar dois mundos textuais (TRAVAGLIA, 1995, p. 43).

A presença de implícitos, subentendidos e "mal" entendidos é recorrente em textos humorísticos e essas lacunas precisam ser "preenchidas" para que o texto faça sentido e, para isso, o leitor precisa acionar vários tipos de conhecimento, entre eles o de mundo e o linguístico.

Ao trabalharmos com os esses textos, seja por meio de tiras cômicas, charges, anedotas ou crônicas, podemos direcionar a atenção dos alunos para determinados itens lexicais que, à maneira de pistas, conduziram o seu processo de construção do sentido do texto. Essas pistas funcionam como "ícones ou índices que vão sendo identificados pelo leitor, oferecendo-lhe caminhos na interpretação de um

texto” (SIMÕES, 2009, p. 86-88). No caso específico do texto de humor, que muitas vezes se calca no duplo sentido e na ambiguidade, “os ícones e índices se caracterizam por, propositalmente, serem desorientadores” (SIMÕES, 2009, p. 96-98), oferecendo mais de uma possibilidade de interpretação.

Os gêneros humorísticos são, portanto, um vasto campo de trabalho, apresentando um enorme potencial como material de leitura, análise, reflexão e discussão e que mesmo sendo um rico e farto material, presente na vida dos alunos, pouco é explorado em sala de aula.

5 A FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE

A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade não sente esta sede.

(Carlos Drummond de Andrade)

Motivado pela necessidade do desenvolvimento de ações concretas voltadas à formação de leitores, este capítulo traz algumas contribuições dos estudos da significação e da interação com processos de construção de sentidos em textos de humor, por meio de inferências, para o desenvolvimento de habilidades de leitura e da capacidade leitora.

Estamos vivenciando uma era de desordenado crescimento, acirrado e competitivo mercado de trabalho e duras relações sociais, o que só aumenta a responsabilidade da escola em relação a necessidade de construção de várias habilidades leitoras.

Textos que circulam nos corredores das escolas, nas ruas, nos centros urbanos, nos supermercados, farmácias e residências mostram-se diversificados e estruturados conforme o tipo de informação que carregam, o que exige que sejamos todos leitores mais eficientes.

Segundo dados do último Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) de 2018, os resultados revelam que, na última década, o Brasil ficou estagnado nas últimas posições em leitura, matemática e ciências, áreas de aprendizagem avaliadas pelo exame. A mais recente edição da prova foi aplicada a alunos de 15 anos em 79 países. Nas três disciplinas, o Brasil ficou abaixo da média dos participantes. Embora as notas dos estudantes brasileiros tenham apresentado uma pequena melhora em relação à última edição, de 2015, elas são praticamente idênticas às de 2009. O Brasil obteve, em 2018, 413 pontos em leitura, contra 407 em 2015.⁹

Em leitura, mais da metade dos estudantes (51%) está abaixo do nível 2, que é considerado o básico nessa área. As características de quem está nesse patamar combinam com o tipo de habilidade em que os brasileiros foram bem: localizar e recuperar informações no texto. Os pontos fracos dos nossos alunos estão em integrar e interpretar informações.

⁹Fonte: OCDE / Pisa 2018.

Segundo o Inep, (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão ligado ao Ministério da Educação, que é responsável pela aplicação do Pisa no Brasil, 68,3% dos estudantes brasileiros que participaram do Pisa em 2018 estudavam na rede estadual de ensino.

5.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA

A leitura, como uma atividade cognitiva, intelectual e humana tem grande valor na sociedade da qual fazemos parte. O processo de leitura está presente em todos os âmbitos sociais, sendo responsável por grande parte de nossas descobertas. Necessitamos da leitura para ler e compreender as figuras e fotos de um *outdoor*, as letras de músicas, os manuais de mídias eletrônicas, os textos publicitários, os jornais, as revistas, os *blogs*, as mensagens de *whatsapp*, as postagens no *twitter*, no *instagram*, no *facebook*, todos os textos multimodais que nos cercam. Devemos portanto, conceber a ideia de que nossa proficiência em leitura não pode ser limitada a apenas um tipo ou gênero textual.

Um bom leitor não é aquele que lê muitas vezes o mesmo tipo de texto, mas aquele que lê a diversidade textual, encontrando várias perspectivas nos diversos modos de textos presentes na sociedade que fazemos parte. O leitor passa a ser um agente transgressor de limites de construção de sentidos, buscando na interação sujeito-leitor a forma de relacionar-se com o mundo, recriando-o. Ler não é descobrir apenas o que o autor tentou dizer, mas saber que existem muitos sentidos naquilo que se lê. Através da leitura nos tornamos mais íntimos do mundo e podemos contribuir, de forma satisfatória, para a sua construção. Freire (2011, p. 23) afirmou que “seus temores iam diminuindo conforme a leitura passava a fazer mais parte do seu mundo”.

Na concepção interacionista de linguagem, a leitura é entendida dentro de um viés sociocognitivo que prevê um processo de interação, no qual “[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2010, p.10-11). O que está em evidência, nessa concepção, é a interação dos três elementos envolvidos no ato de ler – autor, texto e leitor. Todos contribuem significativamente para a construção do sentido do texto. O que os une, na verdade, segundo Koch e Elias (2010, p.12) [...] é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais

dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”.

O que ocorre, quando assumimos essa concepção de leitura, é o reconhecimento do leitor como um sujeito ativo que, ao interagir com o texto e com o autor, recorre aos seus conhecimentos anteriores, ao meio social e a todos os fatores que de uma maneira ou outra podem interferir na produção de sentidos do texto (KOCH; ELIAS, 2010).

A leitura deve ser uma atividade de interação em que um sujeito leitor necessita, constantemente, buscar informações que lhe possam ser úteis na vida. Cientificamente falando, os objetivos atribuídos ao ato de ler são responsáveis pela aquisição de informações que processamos no ato de leitura, ou seja, a partir do momento que eu, enquanto leitor, defino a utilidade de minhas leituras, eu posso retirar, com mais eficiência, as informações que me serão necessárias posteriormente.

Segundo Isabel Solé,

[...] as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo (SOLÉ, 1988, p. 34).

Ainda segundo Solé (1998), ao ler é necessário que o sujeito seja ativo, consciente de sua própria compreensão do texto. A leitura para esse leitor é um processo contínuo de elaboração de inferências. Os textos passam a ser avaliados quanto à validade e significação em relação às experiências anteriores do leitor. O leitor ativo, a partir de seus conhecimentos prévios, organiza esquemas mentais, hipóteses, a fim de prever informações e então aceitar ou rejeitá-las. Esses conhecimentos surgem de relações sociais que visam representar o mundo.

Tais esquemas podem variar de diversas formas, pois o conhecimento é relativo e ampliável. Para Solé, além dos conhecimentos prévios, contam questões próprias do leitor, como fatores que ele considera importantes para a compreensão leitora, que são objetivos e motivação ao ato de ler.

Esses objetivos são fatores determinantes nos caminhos estratégicos a serem traçados e no controle da utilização deles, mesmo que de forma inconsciente. O ato de ler ativa o uso de estratégias para a construção de sentido, ou seja, procedimentos elevados visando o alcance de objetivos, o planejamento de ações

desenvolvidas com o propósito de atingi-las e avaliá-las. Elas consistem no desenvolvimento de conjuntos de ações mentais por parte do leitor ao construir sentido no texto, estão, portanto, atreladas a processos cognitivos. (KLEIMAN, 1998)

5.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A nossa proposta de trabalho pedagógico teve forte influência dos pressupostos teóricos de Isabel Solé (1998) sempre com o propósito de buscar a formação de um leitor ativo que sabe o que lê, por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura. As estratégias de leitura, aplicadas em textos da esfera humorística, apresentam-se como recursos bastante eficientes para que os alunos conduzam com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura.

O trabalho com a leitura em sala de aula, baseado em Solé, apresenta três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. A autora chama a atenção para o fato de que a maior parte das atividades escolares é voltada para avaliar a compreensão da leitura dos alunos e não para o ensino de estratégias que formem o leitor competente.

QUADRO 4 - ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

ANTES DA LEITURA	DURANTE A LEITURA	APÓS A LEITURA
<p>Antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, entre outros.</p> <p>Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto;</p> <p>Expectativas em função do suporte;</p> <p>Expectativas em função da formatação do gênero;</p> <p>Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.</p>	<p>Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura;</p> <p>Localização ou construção do tema ou da ideia principal;</p> <p>Esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário;</p> <p>Formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores;</p> <p>Formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; Identificação de palavras-chave;</p>	<p>Construção da síntese semântica do texto;</p> <p>Utilização do registro escrito para melhor compreensão;</p> <p>Troca de impressões a respeito do texto lido;</p> <p>Relação de informações para tirar conclusões;</p> <p>Avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto;</p> <p>Avaliação crítica do texto.</p>

	Busca de informações complementares; Construção do sentido global do texto; Identificação das pistas que mostram a posição do autor; Relação de novas informações ao conhecimento prévio Identificação de referências a outros textos.	
--	--	--

Fonte: Quadro – resumo: Estratégias de compreensão leitora. (SOLÉ, 1998).

As estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura pretendem desenvolver a prática na formação do leitor, que para alcançar esse estágio de proficiência deve dominar os processamentos básicos da leitura.

Por ser um ato interenunciativo, a leitura pressupõe a presença de um leitor ativo que interaja com o texto em busca da construção do seu sentido. No entanto, dizer que o leitor constrói o sentido do texto não significa dizer que o texto não tem sentido em si mesmo, mas sim que o significado que o leitor lhe atribui, apurado por suas experiências, pode ou não coincidir com o sentido que o autor pretendeu lhe dar.

A questão da constituição dos sujeitos durante o processo interenunciativo é uma contribuição preciosa da teoria semiolinguística, e de grande relevância para este estudo. Com considerações interessantes para este estudo, Coste (1997) aponta que de acordo com o modelo ascendente¹⁰ a leitura se realiza, primeiramente, por meio da percepção e interpretação dos elementos linguísticos do texto, por meio da ativação dos componentes de capacidade linguística e de capacidade textual da competência comunicativa. A partir disso, ocorre o que o autor denomina “um processo pragmático”, descendente, no qual o leitor relaciona o texto ao mundo, usando a referenciação (componente de capacidade referencial de competência comunicativa). Nessa referenciação, estão em jogo “convenções, intenções e circunstâncias físicas, psicológicas e sociológicas”. Coste acrescenta que

¹⁰ Sob uma perspectiva metodológica, Solé (1998) faz referência ao modelo interativo de leitura, apontando que os diferentes enfoques utilizados ao longo da história para explicar o processo de leitura podem ser resumidos em dois modelos - o ascendente, *bottom-up* e o descendente, *top-down*.

a abordagem descendente da leitura tem sido muito valorizada, devido à sua característica compensatória, quando há limitações de ordem linguística e textual. O ensino de estratégias de leitura conduz o aluno-leitor a contornar déficits linguísticos, por meio de inferências baseadas em elementos extratextuais. O autor completa que ambas as orientações devem ser observadas uma vez que as duas têm e produzem sentido. Desse modo, a leitura deve ser encarada como uma “relação de forças” alternantes, concomitantes, conjugadas ou opostas, “geradoras de novos sentidos possíveis”. O autor enfatiza, também, que essa relação de forças é mutável, sujeita a variações como texto, leitor, circunstâncias e outros.

Coste e Solé caminham na mesma direção ao ressaltarem que, em relação ao ensino, há propostas centradas no texto que restringem o sucesso da compreensão de um texto ao fato de o leitor ser capaz de decodificá-lo totalmente. Segundo Solé, essas propostas falham no sentido de que não levam em consideração fenômenos compensatórios como a inferência, por exemplo, os quais permitem ao leitor compreender um texto utilizando outros conhecimentos além do código. Há propostas que fazem o inverso: enfatizam hipóteses, antecipações baseadas em conhecimento prévio e chegam a ser consideradas perniciosas pelos defensores do processamento ascendente.

A proposta da autora é um modelo interativo segundo o qual os dois movimentos se realizam continuamente na busca da compreensão, o que vai ao encontro das ideias de Coste (1997). Solé explica que os elementos que compõem o texto geram no leitor expectativas em diferentes níveis (lexical, estrutural, etc.) que servem de *input* a ser conferido com as expectativas de nível semântico que, por sua vez, são verificadas através de um processo descendente.

O manobro do aluno - leitor das competências durante a leitura se realiza por meio de estratégias que lhe devem ser ensinadas, uma vez que essas resultam em sua autonomia, segundo assinala Solé (1998).

Além de se desenvolverem competências, é preciso preparar o aluno-leitor para entrar no que a autora denomina um “estado estratégico”, caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada que o torna consciente da sua própria compreensão.

5.3 O JOGO DA LEITURA

Ainda recorrendo aos ensinamentos e considerações de Isabel Solé (1998) sobre estratégias de leitura, refletimos sobre o que a autora define nas estratégias de compreensão leitora como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. (p. 69).

Solé (1998) observa que, por constituírem um processo interno, inconsciente, do qual não temos prova, as previsões, verificações e outras estratégias utilizadas para a interpretação só são observadas quando não funcionam, ou seja, às vezes, o leitor fica tão preso às próprias previsões que, quando essas não se confirmam, tem que retroceder e reler algumas partes para reconstruir o sentido. Para a autora, esses problemas tornam a leitura ineficaz por dois motivos: primeiro, porque não se compreende o que se lê e, segundo, porque não se tem consciência do que não se compreende. É preciso, então, que se ensinem ao aluno estratégias que lhe possibilitem regular a própria leitura. Isso implica que o aluno saiba não só que tem um objetivo para a própria leitura, como também que precisa gerar hipóteses, fazer previsões e confirmá-las, ou não e, no segundo caso, empreender ações para resolver a situação.

Tal definição implica em dois aspectos fundamentais das estratégias:

1. como procedimentos, elas precisam ser ensinadas, uma vez que são conteúdos de ensino. Segundo a autora, estratégias “não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem” Solé (1998, p. 70).
2. por serem procedimentos que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, não podem ser ensinadas como “técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas”. Desse modo, sobre o ensino de estratégias, Solé conclui que ao ensinar estratégias de compreensão leitora, devem ser focalizados procedimentos que possam ser aplicados para situações diversas de compreensão. Assinala, também, que o ensino de listas de estratégias deve ser evitado para que não se incorra no erro de se transformar o seu ensino em um fim em si mesmo. É preciso se ter em mente que o objetivo de se ensinar estratégias é a compreensão, com vistas a formar um leitor autônomo capaz de utilizar componentes metacognitivos para compreender textos de natureza diversa.

Considerar o aluno-leitor sujeito ativo significa considerar a leitura um processo dialógico, interacional, como proposto pelos documentos oficiais, os quais se fundamentam nas contribuições teóricas de Bakhtin (2011) sobre dialogismo, intrinsecamente ligadas às noções da Semiologia. Conforme Bakhtin (2011), ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, o interlocutor assume uma atitude responsiva, a qual, às vezes, se inicia desde a primeira palavra proferida. Desse modo, durante toda a interlocução, o “ouvinte” reage ao discurso ouvido, concordando, discordando, aplicando-o, de forma imediata ou retardada, silenciosamente ou em voz alta, dependendo do gênero do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Por tudo isso, parece possível afirmar-se que o domínio do gênero do discurso é fator determinante da compreensão como fenômeno dialógico, sendo, portanto, fundamental para o desenvolvimento da competência leitora. O domínio dos elementos determinantes da situação comunicativa condiciona o sucesso das empreitadas comunicativas, às quais Bakhtin (2011) denomina projeto de discurso ou vontade de discurso do falante.

Durante a leitura, os níveis de construção de sentido – situacional, discursivo, semântico e semiolinguístico – devem ser ativados pelo leitor, a partir da observação de elementos e relações textuais, marcadas explicitamente ou sugeridas implicitamente. O texto pode ser abordado por meio da análise dos seus aspectos linguísticos, ou internos e extralinguísticos, ou externos e observado pelo aspecto da língua, da cognição, do processamento e da sociedade, perspectivas essas que determinam “critérios de textualidade: coerência e coesão – critérios orientados pelo texto; intencionalidade e aceitabilidade – critérios orientados pelo psicológico; informatividade, relacionado ao aspecto computacional e, finalmente, situacionalidade e intertextualidade relacionados ao aspecto discursivo” (MARCUSCHI, 2008, p. 133).

Encerramos este capítulo reafirmando que o desenvolvimento pleno da competência leitora depende do ensino da leitura como prática discursiva, interativa, estratégica e conscientizadora. É imprescindível que as atividades de leitura propostas em sala de aula conduzam e capacitem o aluno-leitor a realizar operações simultâneas nos níveis da compreensão e interpretação. Para que isso ocorra é preciso que as atividades o exponham a uma diversidade de textos e que as questões propostas, além de convidá-lo a entrar no jogo da leitura, também lhe ensinem as regras do jogo.

6 O TRANSGRESSOR DISCURSO HUMORÍSTICO

O humor é sempre um conteúdo disfarçado. Então, ele pode dizer que foi só uma brincadeira. Eu não acredito nisso. Porque eu levo essa brincadeira a sério. As piadas não têm um fundo de verdade. Elas são a verdade. A verdade com nariz de palhaço”, defende o cronista Antônio Prata. “Quando você faz uma piada, está colocando uma ideia no mercado das ideias. Está ajudando a criar essa massa da cultura e a maneira como as pessoas pensam. É totalmente político.

(Antônio Prata)

O discurso humorístico pode ser entendido como um discurso à deriva, uma possibilidade de brincar, de trapacear com a língua, diferenciando-se dos discursos dominantes por sua característica de buscar a inversão do que é instituído, e assim oportunizando uma produção de sentido rica e contra hegemônica.

Essa característica transgressora fez com que, desde os tempos medievais, ou até mesmo em tempos mais remotos, o discurso produzido pelo humor tivesse um caráter sarcástico, crítico, caricatural, ácido, corrosivo, podendo se converter em um dispositivo para reflexão acerca do mundo e da sociedade. “[...] uma forma de linguagem construída especialmente para a comunicação daquilo que se encontra vigiado e aprisionado no plano psicológico, social ou político.” (JUSTO, 2006, p. 108).

A tira cômica de Angeli é um exemplo de que o cômico é decorrência de uma violação, uma distorção.

FIGURA 05: ROMEU E DALILA



Fonte: ANGELI – Disponível em: <https://www.google.com.folha.uol.com.br>. Acesso em: 4 de fev.2020.

No primeiro balão, Romeu dá a impressão de querer saber o que está oculto por trás do olhar de Dalila. Quando, em seguida, ela revela a tristeza que sente, ele considera sorte, por não se tratar de conjuntivite. Ou seja, rimos porque o último quadrinho distorce o aparente interesse de Romeu pelo olhar da Dalila e expõe que ele estava preocupado apenas com um possível problema de saúde físico e contagioso.

Hoje, o humor é um produto de mídias como a televisão, o cinema, os quadrinhos, os desenhos animados, as charges, os cartuns, memes, as tiras cômicas, *blogs*, *Twitter*, etc. Vários desses meios fazem parte da indústria do consumo e funcionam, primeiramente, como entretenimento, o que os sintonizam com o propósito do discurso humorístico das antigas encenações cômicas gregas por proporcionarem a oportunidade “[...] de repensar as convenções” (ARÊAS, 1990, p. 31), brincar com situações cotidianas, criticar o contexto histórico-social, assuntos polêmicos e personalidades públicas.

Para conseguir construir esses sentidos propostos pelo texto o leitor precisa fazer operações epilinguísticas, utilizar-se de conhecimentos sobre a língua, sobre o comportamento linguístico que se espera de um sujeito em determinada situação e sobre o contexto em que se produziu o texto. É necessário percorrer um caminho de pistas linguístico-discursivas, pois o enunciado apresenta efeitos de sentido entre interlocutores. Trata-se de um processo afetado pela situação, pelo contexto histórico-social, pelas condições de sua produção (PÊCHEUX, 1969).

Para que o processo de comunicação se estabeleça com sucesso um discurso deve, portanto, ser de conhecimento dos interlocutores. Deve-se remeter o enunciado à história e às condições de produção/compreensão que interferem no trabalho de criação/percepção dos sujeitos de um determinado discurso, como por exemplo, a formação sociolinguística e o desenvolvimento psíquico deles.

Sírio Possenti fala dessa relevância das condições de produção/recepção e relaciona o discurso produzido pelo humor à prática da Análise do Discurso quando afirma que

[...] para quem trabalha com Análise do Discurso, elas (*as piadas*) oferecem material de extrema valia para defender teses como a da relevância das condições de produção – o que significa, em termos genéricos, que os 750 discursos, para ocorrerem, exigem bem mais do que um locutor dotado de genialidade ou inspiração. Exigem um “solo”, por um lado, e regras que expliquem por que um enunciado pode ocorrer em uma e não em outra circunstância, por outro. Ora, as piadas só podem ocorrer num solo fértil de

problemas, solos cultivados durante séculos de disputas e de preconceitos (POSSENTI, 2005, p. 37).

O humor não está restrito a um campo, a um tipo determinado de texto, ou a um tipo específico de discurso; o humor é um efeito de sentido que se inscreve numa determinada formação discursiva, em determinada condição de produção. E enquanto efeito de sentido, origina-se de um encadeamento de desconstrução de sentidos da própria linguagem. Esse encadeamento faz com que surjam muitas estratégias, através das quais os sentidos são produzidos.

Uma das estratégias bastante utilizada para gerar humor é a ironia, que é concebida como um processo de desconstrução do sentido, que desequilibra o institucionalizado, assinala uma fenda com aquilo que se depreende sólido e coerente no discurso legitimado.

Por meio da ruptura que a autodestruição do sentido se instala, e desencadeia-se um processo de significação que coloca em funcionamento o discurso sobre o discurso e o discurso que evoca outro, como a ironia, a alusão, a citação, intertextualidades que consolidam o deslocamento dos processos de significação instalados previamente.

Por todos esses fatos o discurso humorístico é uma das melhores formas para a abordagem na sala de aula do processo de criação textual.

A esse respeito Bergson (1991, p. 69-70) ressalta:

Devemos distinguir entre o cômico que a linguagem exprime e aquele que a linguagem cria. O primeiro poderia, em rigor, ser traduzido de uma linguagem para outra, sujeito embora a perder boa parte do seu relevo ao passar para uma sociedade nova, diferente pelos seus costumes, pela sua literatura e sobretudo pelas suas associações de ideias. Mas o segundo é geralmente intraduzível. Deve o seu ser à estrutura da frase ou às palavras escolhidas. Não verifica, mediante o auxílio da linguagem, certas distrações particulares dos homens ou dos acontecimentos. Sublinha as distrações da própria linguagem. É a própria linguagem, aqui, que se torna cômica.

A seleção das palavras a fim de produzir vários efeitos de sentido proporciona a dinamicidade do texto. Existe heterogeneidade nas palavras por meio de seus múltiplos significados, a elas atribuídos historicamente, que dependem do contexto no qual estão inseridas, da situação na qual são utilizadas e da personalidade do emissor da mensagem.

Victor Raskin (1985), por sua vez, defende ainda que, durante a leitura, é preciso que seja ativado um *script*¹¹ pois isso levará o leitor a estabelecer cognitivamente uma conexão entre a palavra ou o conjunto delas ao seu interiorizado conhecimento de mundo. Trata-se de um processo de inferências estruturado e relativamente previsível, para que seja formulado o sentido desejado pelo locutor em uma situação discursiva. Solé (1992) denomina esse processo de “utilização do conhecimento prévio”.

No caso do humor, os *scripts* se ajustam de igual modo aos diversos componentes léxico-sintáticos do enunciado e apresentam oposições de: real/não real, esperado/não esperado, plausível/não plausível. O efeito de sentido, então, acontece pela sobreposição de um segundo *script* em relação ao primeiro, o que forma, num *gatilho*¹², a interpretação ambígua ou diferenciada do texto.

Segundo Muniz, 2004, para que leve ao riso, o texto deve, além de apresentar *scripts* opostos

[...] conter uma característica pragmático-discursiva *non-bona-fide*, que ‘fecha’ o texto. Para que o desfecho produza humor, principal função da piada, o leitor/ouvinte terá que buscar amparo no contexto, uma vez que a piada vai ‘brincar’ tanto com fatos linguísticos, como com fatos concernentes ao entorno sócio-cultural para veicular discursos geralmente ‘não-autorizados’ socialmente (MUNIZ, 2004, p.145).

Essa percepção é diferente dos mecanismos utilizados para regular uma comunicação usual. A característica principal desse modelo é que não há comprometimento com a verdade, há sim a finalidade de provocar o riso no ouvinte, infringe-se a máxima da relação.

A ligação do homem com a língua corresponde a uma teoria da produção do sentido no discurso, onde o sentido não é permanente, mas é produzido em situações dialógicas cujas palavras apresentam-se carregadas de outros discursos, conseqüentemente, de outros sentidos, ou seja, não possuem neutralidade.

Nesse contexto, Possenti (1988) afirma que o discurso é

(...) um efeito de sentido, uma posição, uma ideologia – que se materializa através da língua [...] o discurso se constitui pelo trabalho com e sobre os recursos de expressão, que produzem determinados efeitos de sentido em correlação com condições de produção específicas. Possenti (1988, p. 160)

¹¹Também conhecida como Teoria dos Scripts ou teoria dos Esquemas Incompatíveis.

¹²Raskin, 1985 faz um primeiro modelo teórico de como seria o funcionamento linguístico das piadas e desenvolve o conceito de gatilho, elemento chave que leva ao humor.

Para que novas produções semânticas aconteçam, não se podem analisar frases ou sintagmas isoladamente, mesmo que tenham coesão e coerência suficientes para remeter a um significado, existe uma intencionalidade específica para se formar um discurso. As práticas discursivas acontecem com formas ideologicamente motivadas e não isoladas.

O humor constrói-se no texto pela maneira em que é construído, pela forma na qual é tratado, e não pelo assunto propriamente dito.

Apresentam-se aqui alguns exemplos:

QUADRO 05 - OS HUMORES DA LÍNGUA: ANÁLISES LINGUÍSTICAS DE PIADAS

<ul style="list-style-type: none"> ➤ ➤ ➤ Marcas históricas 	<p>Pergunta para o Joãozinho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem disputou a Guerra Fria? - Pólo Norte e Pólo Sul.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ➤ Marcas sociolinguísticas 	<p>A professora diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chico, fale uma frase com o verbo hospedar. - Claro, fessora, 'os pedar da bicicleta é de prástico'.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ➤ Marcas sociolinguísticas, culturais e históricas 	<ul style="list-style-type: none"> - E aí, cara! Como tava a festa ontem? - Ah, tava boa! Fiquei com cinco minas lá. - Que bacana! Falando nisso, conheço uma mina que ficou com trinta caras. - Sério, cara? E onde isso? - No Chile.

Fonte: POSSENTI, Sírio. Os humores da língua: análises linguísticas de piadas. 3ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

“Possivelmente todas as piadas veiculam, além do sentido mais apreensível, uma ideologia, isto é, um discurso de mais difícil acesso ao leitor”. (POSSENTI, 1998, p.38).

Para compreender o humor, é necessário que a leitura seja realizada pela busca de pistas linguístico-discursivas, repletas de intertextualidade, ambiguidade e informações implícitas. Os sujeitos envolvidos nesse discurso humorístico são marcados pela heterogeneidade, provando que, mais que diversão, existe uma intencionalidade específica. A funcionalidade desse gênero é dotada de mecanismos próprios, capazes de gerar o riso e a reflexão, o que o torna rico material para a análise linguística e para as condições de produção do discurso.

Segundo Possenti, embora o texto não seja o único fator relevante no processo de leitura, é o ingrediente mais importante, pois é ele que demanda e limita a atividade do leitor. Caso não compreenda a mensagem, será por falta de conhecimentos culturais/de mundo; linguísticos, por não entender o jogo de palavras

existente; ou históricos/geográficos, por não se situar/posicionar no contexto tempo/lugar em que o discurso foi produzido.

Existem maneiras bastante distintas de abordagem linguística do humor entre os principais pesquisadores brasileiros. A perspectiva da trajetória dos estudos linguísticos sobre humor no Brasil envolve pontos de vista teóricos e metodológicos diversificados, implicando diferentes abordagens sobre o fenômeno. O ponto de convergência dessas abordagens é o diálogo com o humor.

Alguns desses pesquisadores dedicam-se prioritariamente ao tema, publicando artigos e livros sobre o assunto, assim como orientando mestrados e doutorados que versam sobre textos cômicos; destaca-se neste grupo o autor já citado, Sírio Possenti, o mais conhecido pesquisador de piadas e de produções humorísticas no âmbito dos estudos linguísticos brasileiros. Alimentado pelas ideias da Análise do Discurso de linha francesa, o pesquisador procurou demonstrar quais são as estratégias linguísticas utilizadas para a produção do humor em piadas. Para Possenti (1991, 1998), o mecanismo do “*punch-line*” — trecho-chave da narrativa é o que leva à comicidade, tal qual demonstrado por Raskin (1985) — pode ser explicado por aspectos da linguagem, como os fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos.

O estereótipo também está entre os interesses de Possenti, para o autor, nas piadas e nas demais produções cômicas, são refletidos preconceitos, tabus e outros elementos discursivos.

Há também os estudiosos que dividem o humor com outras temáticas e interesses científicos, obtendo resultados que, na maioria das vezes, apresentam teor interdisciplinar. Entre os pesquisadores brasileiros que têm dividido os estudos sobre humor com outros campos do saber linguístico, destaca-se Luiz Carlos Travaglia, que, ao lado de Possenti, figura entre os primeiros investigadores do tema no país. Professor da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ele produziu o primeiro artigo sobre o tema em 1989, elencando categorias sobre o humor e o risível em programas televisivos. No ano seguinte, redigiu trabalho em que demonstrava possibilidades de investigações linguísticas para textos humorísticos e trazia para o Brasil os escritos de Raskin (1985) sobre humor.

Outro representante é o docente Paulo Ramos, UNIFEST, que faz uma singular aproximação entre histórias em quadrinhos e piadas. Para ele, a tira cômica

seria uma forma de contar piadas em quadrinhos. Ramos é responsável por uma extensa produção em sua área de estudo.

Embora não sejam os pesquisadores que têm se dedicado ao tema, algo compartilhado com outros países também, são estudos importantes dentro das investigações linguísticas brasileiras, processo percebido pelo aumento das regulares sessões temáticas a respeito nos variados congressos brasileiros da área da linguagem.

6.1 O HUMOR E SUAS FACETAS

No dicionário Houaiss, o vocábulo *humor* é tido como:

- 1 Rubrica: história da medicina. Líquido secretado pelo corpo e que era tido como determinante das condições físicas e mentais do indivíduo [Na Antiguidade Clássica contavam-se quatro humores: sangue, bile amarela, fleuma ou pituíta e bile negra ou atrábilis.]
 2 Derivação: por extensão de sentido. Rubrica: anatomia geral. Designação comum a substâncias líquidas existentes no corpo
 3 Rubrica: medicina. estado afetivo durável que depende da constituição psicofisiológica do organismo como um todo, constituindo o pano de fundo sobre o qual diferentes conteúdos psíquicos tomam uma tonalidade afetiva, p.ex., de irritabilidade, impassibilidade, tristeza etc., que ultrapassa sua ação imediata
 4 (1665) Derivação: por extensão de sentido. estado de espírito ou de ânimo; disposição, temperamento
 5 Derivação: por extensão de sentido, comicidade em geral; graça, jocosidade (...)
 (HOUAISS Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da língua portuguesa, p. 1555).

Por sua vez, o dicionário Michaelis o determina como “[...] 6. capacidade de compreender, apreciar ou expressar coisas cômicas, engraçadas ou divertidas” (MICHAELIS, 1999, p.1117).

É importante destacar que as definições dos dicionários associam humor à comicidade. De maneira semelhante, Jan Bremmer e Hernan Roodenburg (2000) consideram o humor como “qualquer mensagem – expressa por atos, palavras, escritos, imagens ou músicas - cuja intenção é a de provocar o riso ou um sorriso” (BREMMER; ROODENBURG, 2000, p.21-22).

Já pesquisadores como Luiz Carlos Travaglia consideram o humor como algo que vai muito além da capacidade de provocar o riso:

O humor é uma atividade ou faculdade humana cuja importância se deduz de sua enorme presença e disseminação em todas as áreas da vida humana, com funções que ultrapassam o simples fazer rir. Ele é uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios (TRAVAGLIA, 1990, p.55).

O autor também aponta que “[...] o humor permite a crítica onde ela seria impossível de outro modo” (TRAVAGLIA, 1990, p.68).

De acordo com Travaglia, Freud definia o humor como uma forma de o homem se libertar das repressões do cotidiano, sendo um modo de manifestação do reprimido,

[...] uma forma de descobrir prazeres reprimidos pela autoridade social e autocensura, sendo pois, uma forma de rebelião, de reação, de revolta [...] do homem livre contra a repressão da autoridade, liberando-se de sua pressão em todas as facetas da vida diária (TRAVAGLIA, 1990, p. 68).

Complementando a concepção de Travaglia, Possenti afirma que “o humor é caracterizado, muito provavelmente, pelo fato de que ele permite dizer alguma coisa mais ou menos proibida, mas não necessariamente crítica” (POSSENTI, 1998, p.49) e considera inútil dizer que o humor é algo cultural, já que todas as coisas o são, não é somente ele. “O humor é cultural, mas o é apenas no sentido de que tudo o é” (POSSENTI, 2010, p.139). Possenti (2010) ainda sustenta o fato de que, assim como a Literatura, o humor também pode abordar qualquer assunto. Ele alcança uma ampla caracterização acerca do humor, apontando suas funções e despreensões:

O humor [...] tem suas regras, seu universo, suas funções. Haverá certamente alguma relação com a realidade, mas construída segundo as regras do humor, análogas às da ficção. Nem retrata, pois não tem pretensões sociológicas, nem prega diretrizes, pois não tem função educativa ou moralizante. Contudo, não deixa de ter algum papel, de retratar à sua maneira os fatos e as pessoas (exagerando-os, caricaturizando-os, ridicularizando-os) [...]. E os leitores ou ouvintes fazem com isso o que lhes der na telha – segundo seus valores e ideologias (POSSENTI, 2010, p.179).

Para o estudioso, “o humor vem obtendo espaços cada vez mais numerosos e relevantes” (POSSENTI, 2010, p.175) e o considera como um campo dentro do qual existem diversos gêneros:

O humor [...] é um campo em que se praticam gêneros numerosos, da comédia à charge, passando pelas “crônicas” e narrativas, histórias em quadrinhos, tiras, pelas piadas e pela exploração humorística de numerosos outros tipos de

textos [...], “comédias em pé”, programas de rádio e televisão... Além de os gêneros humorísticos serem muito numerosos, pode haver manifestações humorísticas no interior de todos os tipos de texto [...] (POSSENTI, 2010, p.175).

O filósofo grego Aristóteles definiu o riso como sendo algo inerente ao ser humano, declarando que “O homem é o único animal que ri”, o riso seria “próprio do homem”, sinal da racionalidade humana, a necessária ligação do homem com os deuses através das ideias que elevam o espírito – (teoria da felicidade), para seus detratores, o riso rebaixava o homem, destruía a solenidade ou quebrava o dogma da fé e do respeito devido a tudo que provém da divindade, por isso Jesus Cristo não ria.

No romance de ficção o Nome da Rosa, o escritor e filósofo, Umberto Eco, baseia toda sua trama em torno do segundo livro da Poética de Aristóteles, considerado perdido, e que, em linhas gerais, teria o condão de consolidar a Teoria do Riso como sendo algo próprio do homem, bem como fruto de sua racionalidade, o que poderia abalar a fé enquanto fundamento reverencial de temor a Deus e de respeito à instituição Igreja e a seus representantes na terra.

Mesmo na retórica romana, Cícero e Quintiliano já tentavam sistematizar o riso e o risível. Cícero.

Distingue o riso das palavras e das coisas (Quintiliano fala em discursos e atos enquanto objetos do riso): no primeiro se enquadrariam categorias tais como a alegoria, a metáfora, a antífrase, a antítese, as palavras com duplo sentido, pequenas alterações em palavras ou versos, as palavras tomadas ao pé da letra. Ri-se menos das palavras que das coisas, mas elas podem se tornar mais engraçadas se surpreende-se a expectativa do outro, ela espera que você diga uma coisa e você diz outra. Ao segundo pertenceria tudo aquilo que não constitui figura de estilo, mas o que diz respeito à prova, à demonstração e à ação. É a narrativa cômica, a ação cômica (gesto, voz) e tudo aquilo que não envolve palavras (DEL RÉ, 2003, p. 16-17).

Multifacetado, o humor é um campo muito amplo e abrangente, podendo ser minuciosamente abordado por várias áreas, como a sociologia, antropologia, filosofia, psicologia e a linguística. Conforme aponta Travaglia, não é tarefa simples dissociá-las, já que o campo de estudos do humor é “necessariamente multi e interdisciplinar” (TRAVAGLIA, 1990, p.57). Para o autor, “As diferentes abordagens acabam convergindo, ou sendo contra-faces de algo multifacetado e que se torna difícil trabalhar dentro de uma abordagem (visão de uma face) sem tocar, perceber ou levantar elementos de outra” (p.64).

Ainda quanto à relação da Linguística com o humor, Possenti realiza a seguinte afirmação:

Os estudos sobre textos humorísticos têm aumentado exponencialmente nos últimos anos, em diversos campos de pesquisa (estudos “culturais”, História, Sociologia, Psicanálise, Psicologia), e os estudos de linguagem não têm sido indiferentes ao tema. Muitos trabalhos têm sido apresentados e publicados, tendo sido realizados a partir de diferentes quadros teóricos. Talvez se possa dizer que certos ingredientes dos “textos” humorísticos, pelas relações peculiares que mantêm com várias questões de ordem propriamente lingüística, em primeiro lugar, mas também pragmáticas, textuais, discursivas, cognitivas e históricas, têm chamado a atenção dos estudiosos para os diversos gêneros do campo (POSSENTI, 2010, p.27).

O autor também destaca o fato de não haver uma espécie de linguística do humor (POSSENTI, 1998), existem, na realidade, áreas da Linguística que têm a capacidade de oferecer subsídios para um bom trabalho não só desse tipo de texto, mas também daqueles não humorísticos:

Em suma, não existe uma linguística do humor. No máximo, existem linguistas que trabalham eventualmente sobre ou a partir de dados colhidos em textos humorísticos. Com estes dados, podem-se discutir sintaxe, morfologia, fonologia, regras da conversação, inferências, pressuposições etc. Tudo isso poderia, evidentemente, ser discutido também com textos não humorísticos (POSSENTI, 1998, p.21).

Não faria sentido propor uma linguística do humor, pois a linguística deve servir para análise de diversos tipos de manifestação da linguagem.

6.2 FENÔMENOS ENVOLVIDOS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS EM TEXTOS DE HUMOR

Dedicamo-nos à reflexão acerca dos fenômenos constitutivos da significação dos textos humorísticos, sob o pressuposto de que através da compreensão desses elementos o leitor tem à disposição condições para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Convictos da importância da inserção do humor no ensino, não para estimular a formação de humoristas, mas a de leitores, buscamos bases teóricas para caracterizá-lo e, em seguida, reconhecer em textos diversos os processos de construção da significação.

Embora Kleiman (1988) considere que não seja possível ensinar habilidades cognitivas de leitura é fundamental estabelecer condições favoráveis a esse fim, oportunizá-las, colocando à disposição do leitor gêneros que forneçam aspectos textuais, condições estimuladoras que desafiem a capacidade de ir além da decodificação e, através da mobilização de fenômenos responsáveis pela significação, constituir estratégias.

Essa compreensão encaminha o leitor despertando habilidades de leitura que se estendem a quaisquer gêneros, nas mais diversas situações comunicativas, direcionando-o à capacidade leitora. O discurso humorístico possui essa característica desafiadora, visto que requer que o leitor acione fatores linguísticos e contextuais para a apreensão do efeito de humor, "... se tal efeito não se produz, não é 'sacado', pode-se ter razoável certeza de que o texto não foi interpretado segundo ele mesmo o demanda" (POSSENTI, 1998, p. 52).

6.2.1 A quebra de expectativa

Possenti (2010, p. 61) explica que as técnicas humorísticas fundamentais promovem a permissão da descoberta de outro sentido, de preferência inesperado, frequentemente distante daquele que é expresso em primeiro plano e que, até o desfecho da piada, parece ser o único possível. A quebra da expectativa é, portanto, um fator primordial à construção do humor, muito embora ocorra através de diversos fenômenos construtores da significação, como ambiguidade, vagueza, intertextualidade. Cabe ao leitor estabelecer as relações necessárias à compreensão do texto e perceber, por meio de inferências, o que desencadeia o gatilho ou violação, gerando o humor.

Assim como Possenti, Travaglia (1990, p.24) ressalta que o efeito do humor depende da quebra de expectativas do leitor, aponta ainda como mecanismos pragmáticos do humor "a suspensão do senso comum e o fato do humor ser comunicação não-confiável". A construção do humor ocorre através da interação entre leitor e autor do texto, ou seja, através da percepção dos implícitos, dos atos de fala inacabados e da capacidade do leitor perceber os sentidos pretendidos pelo autor dentre os possíveis de serem construídos inferencialmente, no texto.

"O esboço de mecanismos envolvidos na piada" estabelecido por Possenti (1998) classifica-os por níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais,

semânticos, pragmáticos, enfim, estabelece uma base linguística para a compreensão do humor verbal.

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

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

Os textos de humor requerem do leitor a mobilização de um maior contingente de habilidades de leitura, tendo em vista a prevalência dos implícitos e a complexidade de fenômenos envolvidos em sua construção.

Apoiando-se em Possenti (1990; 1991) Marcuschi (2011, p. 91) afirma “Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis. Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não autorizadas pelo texto”.

6.2.2 As inferências

Para Koch (1996, p. 161), “a inteligência de um texto consiste na apreensão de suas significações possíveis, as quais se representam nele, em grande parte, por meio de marcas linguísticas”. Portanto, é fundamental preparar o aluno para ser capaz de reconhecer essas marcas e estabelecer as conexões necessárias e pertinentes à construção dos sentidos possíveis a cada contexto, como é o propósito deste estudo.

Estamos convencidos de que todas essas estratégias que são construídas na interação com os mais diversos fenômenos, passam a fazer parte do conhecimento do aluno/leitor, e lhes possibilitam adquirir condições para realizar outras leituras, habilidades específicas, em níveis de percepção de sentidos diferenciados.

A esse respeito, Koch (2012) esclarece:

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

Diante das pistas apontadas por Koch (2012), é necessário proceder algumas inferências para estabelecer a relação do conteúdo explícito com aquele implícito, através da retomada de conhecimentos compartilhados e de mundo entre os interlocutores, que desencadeiam a ironia presente em diversos gêneros textuais.

As inferências são fundamentais para a compreensão dos textos percebendo a riqueza presente no humor para o desenvolvimento da leitura em sala de aula. A capacidade de inferir consiste em um processo fundamental à formação de leitores proficientes e críticos, e essa capacidade pode ser desenvolvida por meio da contribuição dos textos de humor, dada a riqueza de fenômenos linguísticos mobilizados em sua produção.

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

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

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

Entendemos a inferência como processo previsível, confirmando a visão de que um texto não disponibiliza ao leitor a possibilidade de compreensão ilimitada,

nem todas as interpretações são aceitáveis, pois, embora interajam os diversos níveis de conhecimento, contribuindo para a construção de significados, esses são direcionados pelo conteúdo linguístico, onde estão presentes as intenções comunicativas do texto.

Identificar as informações postas na superfície do texto, para alunos do 8º ano, não condiz com uma tarefa difícil, uma vez que nessa fase os alunos já devem dispor de um certo amadurecimento linguístico. No entanto, é no nível do implícito que o problema torna-se mais grave, considerando que grande parte das informações de um texto encontra-se nesse nível, e, para alcançá-lo Travaglia (2004, p. 210) reafirma a necessidade de atividades de compreensão de textos que levem o aluno a reconhecer os recursos linguísticos que atuam na produção de efeitos de sentidos como estratégia para o desenvolvimento da capacidade leitora.

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

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

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

Através das inferências podemos perceber, não somente a construção dos sentidos, mas todos os processos que foram mobilizados para fazê-lo: intertextualidade, as escolhas lexicais, deslocamentos sintáticos, referenciação, duplicidade de sentidos, enfim, o uso de elementos responsáveis pela construção da coerência textual e da efetivação do propósito comunicativo.

A necessidade de se fazer inferências é recorrente em textos humorísticos. As lacunas desses textos precisam ser “preenchidas” para que façam sentido e, para isso, o leitor precisa acionar vários tipos de conhecimento, entre eles o

de mundo e o linguístico. Um fenômeno muito explorado pelos textos de humor e que pode ser trabalhado com os alunos é a dêixis. Os dêiticos são elementos que adquirem sentido de acordo com o contexto, dando, muitas vezes, margem a equívocos decorrentes da dupla interpretação. A tirinha a seguir é um exemplo de dêixes, a palavra “aqui” não indica o mesmo referente para Hagar e para Eddie Sortudo.

FIGURA 06: HAGAR, O HORRÍVEL



Fonte: O Globo, 12/07/2006.

Na tira, Hagar faz uma espécie de indagação filosófica e estar “aqui” pode se referir tanto a permanecer naquela cidade, sem viajar, já que os vikings são conhecidos por viajarem pelos mares em busca de riquezas, ou a ainda estar vivo daqui a duas semanas. Eddie Sortudo, personagem considerado pouco inteligente, interpreta o “aqui” como sendo o bar. O humor acontece pela falta de compreensão acerca do que o amigo disse.

6.2.3 A intertextualidade

A intertextualidade é um recurso muito utilizado para a construção de sentido dos textos que integram a esfera humorística. É preciso que o leitor compreenda e estabeleça as relações necessárias, concebendo que “... em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido e que faz parte da memória social de uma coletividade ou de uma memória discursiva” (KOCH, 2009, p.146).

A intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção / recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos (KOCH, 2009, p. 42).

A tira cômica a seguir traz a personagem Mafalda criada por Quino na Argentina. Diferentemente de grande parte das tiras de Mafalda, esta não está diretamente ligada à história da ditadura Argentina, mas envolve fatos históricos do mundo e apresenta uma intertextualidade relativamente explícita que leva ao humor.

FIGURA 07: TODA MAFALDA



Fonte: LAVADO, Joaquín Salvador (Quino). Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

A tira cômica é iniciada com uma conversa entre Mafalda e seu amigo Miguelito. Os amigos estão na praia observando o sol e Mafalda estendendo o braço esquerdo logo à altura da cabeça aponta o sol. Ela diz ao Miguelito com surpresa que o sol que os ilumina é o mesmo que iluminou Lincoln, Rembrandt, Bolívar e Cervantes. Estas quatro pessoas as quais ela se refere são grandes nomes de nossa história. Lincoln foi presidente dos Estados Unidos e liderou o país de forma bem-sucedida contribuindo também para a abolição dos escravos. Rembrandt foi um pintor neerlandês e um grande nome da arte europeia. Bolívar é considerado um herói na América Latina que contribuiu para a independência da América Espanhola e, por fim, Cervantes foi um romancista, dramaturgo e poeta espanhol, cujo trabalho resultou na obra prima mundialmente conhecida “Dom Quixote”. Estas pessoas, por terem feito coisas grandiosas e serem vistas de forma positiva pela sociedade em geral, recebem a admiração de Mafalda que se sente lisonjeada por ser iluminada com o mesmo sol que eles. No entanto, Miguelito introduz uma figura também conhecida de nossa história, mas não em sentido positivo como as que Mafalda citou. Miguelito fala de Mussolini, que foi um político italiano ligado ao Fascismo. Dessa forma, é uma figura negativa por fazer parte de um regime de extrema direita ligado à censura, ao autoritarismo, etc. Mafalda se espanta e sai correndo, mas antes parece que empurra Miguelito que aparece na última vinheta caído na água do mar. Miguelito, com o balão do pensamento, como que querendo se justificar por ter citado Mussolini, lembra que o avô contava maravilhas sobre ele. Apesar do autor citar explicitamente o nome das

pessoas as quais se refere na tira, o que elas representaram no passado fica implícito, e o humor só poderá ser alcançado a partir do conhecimento prévio dos feitos dessas personalidades para inferirmos o sentido da tira.

6.2.4 A metáfora

Outra forma de ampliação de significado e que abre um leque de possibilidades significativas para uma mesma palavra é o processo metafórico.

De acordo com Sardinha, “metáforas são recursos retóricos poderosos e são conscientemente usadas por políticos, advogados, jornalistas, escritores e poetas, entre outros, para dar mais 'cor' e 'força' a sua fala e escrita” (2007, p. 13), “são o instrumento que possuímos para criar novo conhecimento ou para dar conta de algo novo na ciência ou no cotidiano” (idem, p. 15).

Dentre as visões apresentadas por Sardinha (2007), destacam-se a de duas linhas distintas de estudo: a da metáfora conceitual, de Lakoff e Johnson (1980, apud Sardinha, 2007, p. 30-37), tida como a mais influente, em que a metáfora é vista como um fenômeno cognitivo acima de tudo; e a metáfora sistemática, de Cameron (2005, apud Sardinha, 2007, p. 37-45), que volta a atenção para o uso real da metáfora na linguagem, antes de fazer alegações sobre o funcionamento da mente.

Entre as visões tradicionais, Aristóteles entendia a metáfora como “o uso do nome de uma coisa para designar outra” (Sardinha, 2007, p. 20), podendo ser da espécie para o gênero, do gênero para a espécie, da espécie para espécie.

A metáfora não é apenas um ornamento ou uma simples substituição. Citando exemplo de Max Black e sua teoria da interação (idem, 2007, p. 28), o autor ainda afirma que se ao dizemos “o homem é um lobo”, não estamos simplesmente substituindo a palavra “feroz” pela palavra “lobo”, pois segundo a teoria da interação,

a metáfora possui um sentido novo que advém da interação entre o tópico e o veículo da metáfora; [...] Interação aqui é entendida como o processo que permite a criação de similaridade entre o tópico e o veículo. [...] Voltando ao exemplo anterior, 'o homem é um lobo', havíamos dito que na teoria da comparação a interpretação mais plausível seria 'o homem é feroz', pois ferocidade seria o traço comparável mais pertinente. Já na teoria da interação, a interpretação seria resultado da criação de um sentido novo a partir da interação entre os conceitos 'homem' e 'lobo'. O lobo pode vir a ser uma pessoa má, enquanto as pessoas que são atacadas podem ser 'cordeirinhos' ou outro animal indefeso (SARDINHA, 2007, p. 30).

Uma metáfora muito utilizada é a do trem com o sentido figurativo de fim da vida, que também encontramos na canção já citada, *Trem Bala*, de Ana Vilela.

Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

A metáfora do viagem/passagem/transporte aproxima-se ainda da figura do barqueiro Caronte da mitologia grega. Portanto, compreender a metáfora como parte do repertório linguístico e cultural é fundamental para entendermos o espaço escolar como o principal local de ampliação e utilização desse repertório. Parece-nos uma excelente forma de proporcionar essa ampliação, reconhecer a ambiguidade lexical como recurso linguístico, expressivo e estilístico, dentro de uma intencionalidade discursiva direcionada pelo contexto ou pela intencionalidade discursiva do gênero textual no qual está inserida. Os textos da esfera humorística fazem uso desses processos, eles são ferramentas utilizadas pelos autores com o intuito de conseguir a descoberta de significados inesperados de maneira intencional e lúdica.

6.2.5 Ambiguidade/ Polissemia/ Homonímia

Para Cançado (2012, p. 18-28), na análise da ambiguidade deve-se levar em consideração elementos da Pragmática, além da Semântica, pois enquanto a Semântica se ocupa do sistema da língua e do estudo dos significados das sentenças, a Pragmática se ocupa do emprego nas diferentes situações comunicativas concretas, que também participam na construção de sentido.

De acordo com Martins (2000, p. 79), a expressividade das palavras recai sobre tonalidades emotivas também. Segundo a autora, a tonalidade emotiva de determinada palavra pode ser inerente a ela, ou seja, fazer parte do seu núcleo estável de significação, ou pode resultar de um emprego particular, ganhar uma tonalidade afetiva no uso – seja pelo contexto, pela entonação, recurso gráfico etc. Essas nuances não se aplicam diretamente ao fenômeno da ambiguidade lexical, mas podem ser utilizadas para compor uma personagem ou um contexto que determinará a ambiguidade.

O próprio nome da personagem Armandinho, protagonista da tira

cômica produzida pelo cartunista Alexandre Beck pode exemplificar como, no humor, a tonalidade emotiva das palavras pode também ser objeto de análise junto à ambiguidade ou polissemia. Armandinho é um garoto que vive questionando os adultos, dos quais vemos apenas as pernas. Ele tem como animal de estimação um sapo e alguns colegas, que não sabemos os nomes. A personagem já foi comparada à Mafalda, do argentino Quino, por seu tom contestador. Segundo o próprio autor, o nome “Armandinho” foi escolhido com a ajuda de leitores e é um trocadilho com a ideia de que o menino está sempre “armando algo”. O sentido avaliativo do diminutivo do afixo pode ter um significado afetivo, de que ele é querido, mas pode também referir-se a pouca idade da personagem, ou mesmo ao fato de que ele arma como quem não quer nada “de mansinho”.



Fonte: BECK, Alexandre. Disponível em: <http://tirasbeck.blogspot.com.br/> Acesso em: 13 abril, 2020.

O autor explora com frequência a ambiguidade das palavras e da interpretação de Armandinho, recorrendo muitas vezes ao arquétipo do humor infantil, que coloca a criança para dizer o que os adultos não poderiam dizer impunemente (POSSENTI, 2010, p. 19).

Com ou sem crítica, as tirinhas de Armandinho são úteis para a observação da ambiguidade lexical, visto que até o nome da personagem pode ser explorado, inserindo o aluno no universo discursivo da personagem onde tudo é sempre motivo para comentário, ironia, subversão ou simplesmente diversão com as palavras.



Fonte: BECK, Alexandre. Disponível em: Acesso em: 24 nov. 2019.

Nesta tira de Alexandre Becker, o primeiro interlocutor da dupla infantil de jogadores, a personagem Pudim, por ter o rei, carta de baralho valiosa, possivelmente considera-se superior no jogo, possibilidade que se confirma pela expressão de satisfação da personagem.

O segundo interlocutor, Armandinho, afirma que “só” tem um “coringa” carta também valiosa no jogo por substituir qualquer outra, mas que Armandinho parece não usar como trunfo já que afirma com um semblante de ingenuidade: Eu só tenho um coringa!

Ocorre nesse momento uma polissemia e o adversário entende se tratar do *Coringa*, personagem do *DC Comics*, e sai em disparada.

Contextualizando, observamos que a tirinha não apresenta a trajetória das personagens, Pudim representa a voz da elite, sempre defende os ricos, acha-se superior por se considerar rico e debocha dos demais personagens. Armandinho, com sua inocência infantil, representa o bom coração, as minorias, a ruptura com o esperado. Armandinho mesmo tendo uma carta especial, não a considera um trunfo, ela era apenas a sua única carta. (eu “só” tenho “um” coringa, ou seja, menos que os “dois” “reis” do adversário).

Pudim corre por que sente medo de qualquer coisa relacionada ao protagonista do filme *Coringa*, pelo fato de alguns membros da direita acreditarem que o filme incentiva a violência, principalmente contra os ricos, classe social da personagem Pudim.

Neste estudo, a ambiguidade é compreendida não como algo a ser evitado, mas como uma estratégia de linguagem de que se faz uso para construir sentidos possíveis e desencadear o humor, a ambigüidade apresenta-se como um dos principais fenômenos construtores da significação.

Por muito tempo a ambiguidade foi considerada um problema que deveria ser corrigido através de estratégias de desambiguação. Tal conceito ignora a importância da natureza polissêmica da língua como recurso expressivo na comunicação cotidiana e como instrumento fundamental do humor. As possibilidades geradas pela ambiguidade lexical são frequentemente utilizadas intencionalmente tanto na própria linguagem do dia a dia como nos gêneros literários e humorísticos.

Essa natureza polissêmica da língua portuguesa pode sim causar mal-entendidos, mas se for empregada de forma intencional e usada como ferramenta de expressão, a ambiguidade possibilita a abertura para uma leitura alternativa, que quebra a expectativa do leitor ou ouvinte, gerando, por exemplo, o efeito humorístico.

A palavra só ganha sentido quando inserida em um contexto discursivo, uma mesma palavra pode significar coisas completamente diferentes quando inserida em contextos distintos. O humor explora exatamente essa possibilidade de abertura de sentidos e da exploração de novos contextos.

Tomemos como exemplo a multiplicidade de sentidos do verbo “mexer” na tira de Laerte:



Fonte: LAERTE. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/laerte/tira> Acesso em: 13 de abr. de 2020.

Na segunda vinheta percebemos, no vocabulário do funcionário entrevistado, o uso da palavra “fala” em sentido provocativo, que fica claro quando lemos o termo usado em tom negativo para se referir ao computador “calculadora de bolso”; e o uso da expressão “ficou uma arara”, na terceira vinheta, em que “arara” é gíria para se referir a alguém que está irritado. Na última vinheta, após as falas provocativas e o resumo da situação através da gíria, é que o uso de “mexer” se completa no sentido de “provocar”, “ofender”, e não no sentido de “utilizar, consertar”, que o entrevistador provavelmente tinha como intenção original, criando a situação humorística pelo duplo sentido e a dupla possibilidade de leitura do verbo “mexer”.

Ao abordarmos conceitos como ambiguidade lexical e ampliação de vocabulário, alguns itens apresentarão uma variação maior de significados do que outros. Por exemplo, o léxico se refere ao conjunto formado por todas as palavras da língua. Conforme Antunes (2012), duas classes de unidades: as lexicais e as gramaticais. As unidades gramaticais, também chamadas de palavras-forma, são as que não carregam significado extralinguístico isolado, apenas remetem ao próprio sistema linguístico, “constituindo-se em índices da função e da relação que as formas constituintes de um enunciado exprimem” (ANTUNES, 2012, p. 32) como conjunções, artigos e preposições. Já as lexicais são as que carregam a maior parte do significado, possuindo um núcleo mais ou menos estável de significado extralinguístico, que pode ser alterado pelo contexto – verbal, cultural e histórico, pela situação, por aspectos emotivos, ou ainda pela conversão de classe gramaticais são em geral verbos, substantivos, adjetivos e advérbios. Ou seja, as palavras lexicais são aquelas que têm mais tendência à ambiguidade, seja por polissemia ou homonímia.

Vale lembrarmos que é possível ocorrer homonímia entre pronomes ou formas verbais, por exemplo: “por”, que é a forma escrita tanto da preposição quanto do verbo no infinitivo; a preposição “a”, homônima do artigo “a”, que na oralidade acaba sendo substituída pela preposição “para”, ou a homofonia entre “há” (verbo), “a” (preposição), “à” (artigo e preposição) e “a” (artigo); a preposição “para”, homônima do verbo “parar” conjugado na terceira pessoa do presente do indicativo e também da segunda pessoa do imperativo.

Alexandre Beck, autor da tirinha “Vendo pôr do sol” explora muito a ambiguidade gerada pela homonímia.



Fonte: BECK, Alexandre. Disponível em: <http://tirasbeck.blogspot.com.br/> Acesso em: 13 abril. 2020.

Nesta tira, ele explora a homonímia entre as formas verbais da primeira pessoa do presente do indicativo do verbo vender e a forma do gerúndio do verbo ver. O autor também explora o contexto discursivo através dos elementos visuais, visto que

o menino carrega uma placa: não se trata de um simples mal-entendido, mas da intenção declarada de Armandinho de forçar o possível interlocutor a perguntar quanto o menino quer pelo pôr do sol. A intencionalidade discursiva da personagem é claramente provocativa.

Há polissemia principalmente no que se refere a significados diversos das preposições, tomemos como exemplo a preposição “sobre”, que pode significar a posição espacial “em cima de”, antônimo de “sob” (“abaixo de”), ou pode ganhar o significado de “a respeito de” em “Muito esclarecedor aquele documentário sobre o corona vírus”. E ainda, a partir da tradução da expressão em inglês “it’sabout” o termo “sobre” ganhou um novo sentido, agora é usado também para expor uma visão de vida ou uma situação, como no exemplo da canção da londrinense Ana Vilela, “Trembala”:

Não é **sobre** ter todas as pessoas do mundo pra si/
É **sobre** saber que em algum lugar alguém zela por ti/
É **sobre** cantar e poder escutar mais do que a própria voz/
É **sobre** dançar na chuva de vida que cai sobre nós

As palavras têm seu significado renovado constantemente pelo uso, pois embora o significado de “sobre” como “a respeito de” já existisse, o uso da construção “É sobre/não é sobre” é recente e decorre de dublagens e traduções. Encontramos muito essa expressão nas redes sociais “Sobre o dia mais feliz da minha vida”, “Sobre a aniversariante do dia”.

A esse respeito Antunes (2012, p. 27), salienta que o léxico é o conjunto de palavras à disposição do falante.

Portanto, é no uso concreto das palavras que significados novos e diferentes surgem, ampliando e renovando o léxico pela criação de novos signos.

De acordo com Cançado (2012, p. 138), sob a perspectiva referencial, a polissemia ocorre quando os sentidos de uma palavra ambígua têm alguma relação entre si. Tal visão encontra eco na definição de Ilari (2001, p.151): “Fala-se em ‘polissemia’ a propósito dos diferentes sentidos de uma mesma palavra que são percebidos como extensões de um sentido básico”.O autor prossegue afirmando:

A polissemia se opõe à homonímia: para que haja polissemia, é preciso que haja uma só palavra; para que haja homonímia, é preciso que haja mais de uma palavra. Há continuidade entre os vários sentidos que assume uma palavra ou construção polissêmica entre os sentidos próprios de palavras homônimas, há descontinuidade (Cançado, 2012, p. 51).

Ilari e Geraldi (1987, p. 56) utilizam seis exemplos de ambiguidade lexical para explicar a diferença entre polissemia e homonímia:

1. O cadáver foi encontrado perto do banco.
2. Pedro pediu a José para sair.
3. José não consegue passar perto de um cinema.
4. Margarida Mendes trouxe os ovos na sexta.
5. Margarida Mendes trouxe os ovos na cesta.
6. Uma louca leva o guarda.

No exemplo número 1, a polissemia está na palavra “banco”, que admite dois sentidos distintos constituindo um caso de homonímia e homografia (mesma palavra, mesma grafia); diferente dos exemplos 5 e 6, que apresentam homonímia, mas sem homografia (mesma palavra, grafias diferentes). No exemplo número 2, a ambiguidade fica por conta da estrutura sintática, admitindo tanto a possibilidade de Pedro ter pedido permissão para quanto de Pedro ter pedido a José que saísse. Já no número 3, “não consegue” pode estar em “sentido literal”, sendo utilizada como uma negação concreta: José pode ser fisicamente incapaz; ou pode ser uma expressão lexicalizada com dois sentidos possíveis: José é um fanático por cinema; ou José tem horror a cinema. O caso mais interessante sem dúvida é o número 6, no qual podemos ler a frase como artigo + substantivo + verbo + artigo + substantivo ou como artigo + adjetivo + substantivo + pronome + verbo, criando sentidos completamente distintos pela polissemia presente nas palavras “louca”, “leva” e “guarda”. Cançado (2012, p. 71) afirma “a homonímia ocorre quando os sentidos da palavra ambígua não são relacionados”. Ilari (2001, p. 103) concorda “palavras homônimas são aquelas que se pronunciam da mesma maneira, mas têm significados distintos e são percebidas como diferentes pelos falantes da língua”, como em “manga”, que pode ser a fruta ou a manga da camisa, podendo pertencer à mesma classe gramatical ou a classes distintas, como “pia”, que pode ser substantivo, adjetivo ou verbo.

O autor diferencia entre homônimos homógrafos (caso de “manga”) e os não homógrafos, como “cinto” e “sinto”, por exemplo. De acordo com Ilari e Geraldi (1987, p.86), “ambiguidade é a duplicidade de sentido, quer seja de razão lexical ou estrutural. Por exemplo, a frase “Pedro beijou sua mulher e José fez o mesmo” é ambígua, pois não deixa claro se José beijou sua própria mulher ou a mulher de Pedro.

FIGURA 12: BECK



Fonte: BECK, Alexandre. Disponível em: <http://tirasbeck.blogspot.com.br/> Acesso em: 13 abr. 2020.

Nas três vinhetas da tira, Becker explora a homonímia gerada pelo som das palavras homônimas e não homógrafas “cesta”, “sexta” e “sesta”.

Além da ambiguidade lexical, como a da tira de Beck, Cançado (2012, p. 70-86) distingue mais seis tipos possíveis de ambiguidade: ambiguidade sintática, ambiguidade de escopo, ambiguidade por correferência, atribuição de papéis temáticos, construções com gerúndios e ambiguidades múltiplas.

QUADRO 06 - OS 7 TIPOS DE AMBIGUIDADE

Ambiguidade lexical pode se dar por homonímia ou polissemia. De acordo com a autora, os casos de homonímia apresentam sentidos não relacionados, enquanto a polissemia guarda relação entre os sentidos possíveis.

Ambiguidade sintática é a gerada pela estrutura sintática, como em “Homens e mulheres competentes têm os melhores empregos” (2011, p. 76), na qual há duas possibilidades de sintagma e não fica claro se “competentes” se refere a “mulheres” ou a “homens e mulheres”.

Ambiguidade por escopo é gerada pela relação de distribuição entre palavras que expressam uma quantificação, como no exemplo “Todos os alunos comeram seis sanduíches” (2011, p. 78), em que “todos” pode ter uma interpretação coletiva

(foram distribuídos seis sanduíches para dividir entre todos os alunos) ou distributiva (cada aluno comeu seis sanduíchessozinho).

Ambiguidade por correferência é gerada pela possibilidade diversa de referentes do pronome, como em “O ladrão roubou a casa do José com sua própria arma” (2011, p. 79), e que “sua” pode se referir ao ladrão ou ao José, não estando claro de quem era a arma.

Ambiguidade por tribuição de papéis temáticos acontece quando o verbo pode atribuir tanto o papel de agente quanto o de beneficiário, conforme acontece em “O João cortou o cabelo” (2011,p. 80), em que João pode ter ido ao salão ou ser o próprio cabeleireiro.

Ambiguidade por construções com gerúndios podem gerar uma leitura temporal ou causativa, conforme o exemplo “Estando atrasado aquele dia, João não entrou na sala” (2011,p. 81), sendo possível interpretar que João não entrou quando estava atrasado (temporal) ou não entrou porque estava atrasado (causativa).

Ambiguidades múltiplas são aquelas em que ocorrem ambiguidades de mais de um tipo.

Fonte: Cançado, 2012, p. 70-86.

Zavaglia (2003), denomina de ambiguidade sistemática a que parte da estrutura da língua – podendo ser semântica ou sintática, sendo que considera a ambiguidade lexical “um dos fatores mais importantes dentre os fatores de ambiguidade presentes em uma língua”. A autora toma emprestada a classificação de Ullmann (1964), segundo a qual a ambiguidade pode ser fonética (“a gosto”/”agosto”), gramatical (morfológica/sintática, pela ambiguidade de formas gramaticais como prefixos ou sufixos ou de estrutura da frase) ou lexical.

Essa classificação é semelhante à de Possenti (2010, p. 91-103): em análise de dois *corpora* distintos, a saber, canções populares nordestinas coletadas por Edson Alcântara (2006) e ampulhas gaúchas coletadas pelo chargista Santiago (2006). O autor divide a ambiguidade em: lexical, como no exemplo “Tou procurando outra mulher como você” (2010, p. 94), em que a ambiguidade se dá através do duplo sentido de “como”, que pode ser a conjugação na primeira pessoa do tempo presente do modo indicativo do verbo “comer” (onde a graça fica tanto pela possibilidade de ouvir o “como você” repetido na canção quanto pela possibilidade de quebrar a frase

em dois, significando que ele está com ela enquanto não encontra outra mulher, que poderia ser desambiguado se houvesse pontuação, por exemplo, o que possivelmente acontece na forma como a canção é cantada), ou conjunção (ele busca outra mulher parecida com ela); e fonética/gramatical, como em exemplo “Ela é vegetariana (...) ela só quer verdura” (2010, p. 93), onde a palavra “verdura” pode ser entendida como “ver dura”, referindo-se ao órgão sexual masculino.

Ao utilizar a ambiguidade de forma intencional, abrem-se possibilidades de leitura. No humor, isso é feito com o objetivo de quebrar a expectativa do leitor/ouvinte, gerando o efeito da surpresa. “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.” (POSSENTI, 2010, p.61)

Possenti (2010) explora, em sua obra, piadas e canções populares (nordestinas e empulhas gaúchas), analisando tanto o duplo sentido quanto os estereótipos envolvidos nos contextos geradores de humor. Tanto a canção humorística quanto a piada são gêneros que utilizam largamente a polissemia e a homonímia, explorando a ambiguidade.

Vejamos um exemplo na música “Forró no claro”, de Antonio Barros, gravada pelo Trio Nordestino (Gravadora Copacabana, 1978):

Nesse forró a gente tem vergonha
de dançar agarradinho aqui tem muitolampião aceso
Apaga o lampião, esconde o lampião,
que a dança só é boa na escuridão

A pouca luminosidade é uma ótima metáfora da ambiguidade que a prescrição moral comporta. Se certos códigos, ações e condutas são esperados “no claro”, o “escuro” mascara essa normatização, permitindo frestas e desvios de conduta relacionados à dança. “Apagando o lampião” a dança fica “boa”, pois a aproximação dos corpos é favorecida e desejada.

A descoberta de um novo sentido não ocorre apenas nos exemplos em que há polissemia/homonímia/ambiguidade, podendo ocorrer por exemplo outros tipos de humor como a ironia e o sarcasmo, ou mesmo o humor negro.

6.3 OS GÊNEROS DO HUMOR

Os gêneros da esfera humorística mais explorados são as pequenas narrativas devido à ampla possibilidade de exploração dos contextos no cenário, seja pelo elemento visual, no caso das tiras ou charges, seja pela narração, no caso das piadas, uma vez que a exploração da ambiguidade depende intimamente da dupla possibilidade de contextos discursivos na interpretação.

Embora não tenha feito pesquisa voltada para o uso dos gêneros humorísticos no ensino, Luiz Carlos Travaglia (1995, p.49) também comenta sobre a importância do trabalho com textos humorísticos no ensino de língua materna. Segundo ele, “uma ideia importante que não se pode deixar de registrar é que dentro do trabalho de ensino de Língua Materna” no Ensino Fundamental e Médio,

os textos humorísticos são um recurso didático bastante interessante no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos enquanto receptores de textos, para deixar claro fatos fundamentais envolvidos na leitura (de textos orais ou escritos de qualquer tipo):

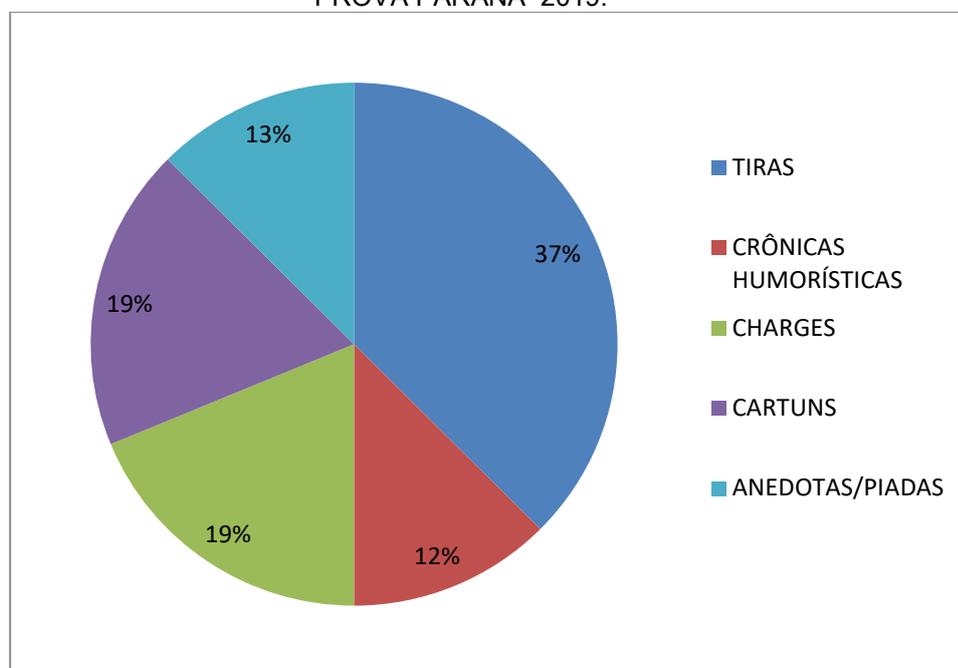
- que uma sequência linguística tomada como texto pode ter várias leituras (pode produzir mais de um efeito de sentido), conforme se variem as condições de produção da leitura;
 - que certos efeitos de sentido são vistos como únicos porque privilegiados por condicionamentos da exterioridade sócio-histórica, cultural e ideológica, mas na verdade há outras possibilidades para além do discursodominante;
- ou seja, o texto humorístico é capaz de deixar evidente, de uma forma agradável, fatos importantes do funcionamento discursivo dos textos e dos recursos da língua, o que sem dúvida é interessante para a pesquisa linguística que tem nos textos humorísticos evidências bastante explícitas de tais fatos.

Para Travaglia (2015), gêneros humorísticos são “aqueles em cuja composição entra o tipo humorístico, sendo este tipo de presença obrigatória e necessária no gênero” (2015, p. 62). Adverte que eventualmente ocorrem “casos em que o humorístico pode aparecer, mas o gênero não é essencialmente humorístico, porque este tipo não é obrigatório na sua composição” (2015, p. 62), como o romance e a novela. Diante dessa variação, o linguista arrola os gêneros necessariamente humorísticos (“a piada, a piada visual, o esquete, a farsa, a comédia [peças teatrais e filmes], o auto [exemplo: o Auto da Compadecida – peça e filme], a ópera bufa [exemplo: O barbeiro de Sevilha], a tira, a charge, a charge animada, a charge-okê [uma paródia musical], o cartum, o pega, o cúmulo, a paródia, o trava-línguas etc.”) e os não obrigatoriamente humorísticos (“conto, romance, novela etc.”).

Na visão de Fairclough (2003), uma forma pela qual os gêneros diferem uns dos outros é quanto às tecnologias de comunicação para as quais eles são especializados, e um fator na mudança dos gêneros são os desenvolvimentos nessas tecnologias. Tais desenvolvimentos são acompanhados pelo desenvolvimento de novos gêneros, como, por exemplo, os ‘formatos’ na web, trazendo juntos gêneros que são tomados de outras tecnologias, como as entrevistas televisivas jornalísticas transformadas em gênero do humor em diferentes sites, e gêneros que têm se desenvolvido como parte da mudança tecnológica, como o e-mail.

Com o advento da internet houve um crescimento considerável na produção do humor e uma mudança na forma dessa produção, do consumo e distribuição dos gêneros do humor, os quais, como qualquer gênero, implicam “não somente um tipo particular de texto mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos” (Fairclough, 2001, p.161). Houve também uma transformação nesses gêneros e o surgimento de novos gêneros está relacionado a mudanças discursivas mais amplas na sociedade contemporânea (Fairclough, 2001) e a mudanças nas práticas sociais.

FIGURA 13: GRÁFICO GÊNEROS DA ESFERA HUMORÍSTICA PRESENTES NAS EDIÇÕES DA PROVA PARANÁ 2019.



Fonte: Gráfico elaborado pela própria pesquisadora.

Como Bakhtin aponta, as limitações para a constituição dos gêneros são históricas e sociais e, como categorias históricas, eles são sujeitos a um

processo de transformação contínua e sua estabilidade relativa é constantemente ameaçada por forças que atuam sobre as coerções genéricas. Essa visão de Bakhtin é básica ao estudo dos gêneros discursivos. Para ele, os estudiosos da linguagem deveriam sempre se preocupar com a construção de sentidos em relação a outros sentidos.

6.3.1 Charges

Essa construção de sentido pode ser observada, por exemplo, na charge “Rede Social”, de Ivan Cabral:

FIGURA 14: REDE SOCIAL



Fonte: CABRAL, Ivan. disponível em: <http://www.ivancabral.com/2011/06/charge-do-dia-rede-social.html>. acesso: 13 de abril, 2020.

Na charge, o autor brinca com o duplo significado da palavra “rede” entre a rede metafórica, pessoas conectadas e interagindo em uma rede virtual por meio da internet, e a rede concreta, de dormir, que acomoda a família inteira que interage concretamente dentro da rede. No caso da palavra rede a polissemia se dá por mudanças de aplicação, ou seja, determinado item lexical adquire outros sentidos graças ao deslocamento de emprego em um determinado período de uso.

No universo lexical e da transformação dos significados, a derivação de novos sentidos pode ocorrer pelo uso da linguagem figurada, quando a palavra pode adquirir outros sentidos figurados sem perder seu significado original, sendo que ambos os significados passam a coexistir sem se confundir. A palavra “rede”, por exemplo,

pode se referir a uma rede concreta, feita de material trançado, como a rede de pesca ou de dormir, ou a uma rede metafórica, construída por elementos interconectados, que podem ser pessoas, no caso da rede de contatos, ou computadores, no caso da internet ou de uma rede de computadores de uma empresa qualquer.

As Charges, por seu caráter crítico opinativo, podem prestar uma enorme contribuição à formação de leitores críticos visto que, segundo Piovezani Filho (2003), “o estabelecimento de pontes entre o texto lido e a sua realidade se constituam artífices da transformação do contexto social, histórico e político em que se encontram inseridos”. Ao mesmo tempo é preciso considerar que é função da escola levar os alunos a realizar o exercício inverso de leitura, de modo que eles possam reconhecer no gesto do chargista a busca da adesão do interlocutor (leitor) ao ponto de vista por ele construído em relação ao acontecimento retratado em sua charge.

O linguista Edson Carlos Romualdo, UEM, (2000, p.69) define charge como o “texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico. Por focalizar uma realidade específica, ela se prende mais ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal”.

Porém, ainda na mesma obra, Romualdo cita o cartunista Ziraldo Alves Pinto que ao referir-se a textos publicados por Carlos Drummond de Andrade no “Caderno B”, no Jornal do Brasil, afirma que os textos de Drummond são “charges em forma de dicionário” por apresentarem traços caracterizadores do texto chágico.

O cartunista observa que as “pipocas contêm a crítica, a observação aguda, a análise, a contundência, a revelação, a criatividade e o humor que uma charge exata deve conter” (DRUMMOND & PINTO, s/d: 111).

Em 1981, Drummond e Ziraldo publicam o livro 'O pipoqueiro da Esquina' (Círculo do Livro, 1981), no qual algumas dessas “pipocas” publicadas no JB vêm acompanhadas pelo traço do famoso desenhista Ziraldo.

FIGURA 15: PENAS



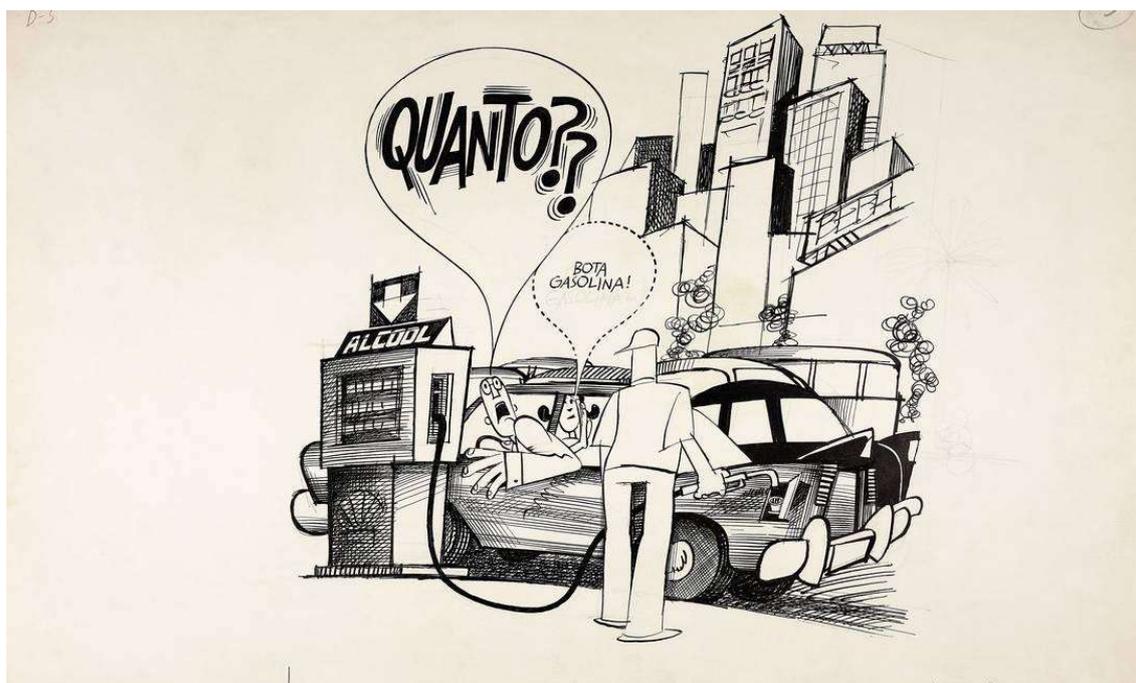
Fonte: 'O pipoqueiro da Esquina' (Círculo do Livro, 1981).

FIGURA 16: ELEIÇÕES



'O pipoqueiro da Esquina' (Círculo do Livro, 1981).

FIGURA 17: QUANTO??



'O pipoqueiro da Esquina' (Círculo do Livro, 1981).

Atemporais, as 'pipocas' de Drummond não perderam nenhum viço e servem inteiramente para o Brasil de hoje. Segundo Romualdo, os traços apontados por Ziraldo (a crítica, a observação aguda, a análise, a contundência, a revelação, a criatividade e o humor):

mostram a capacidade de um bom chargista, pois, usando sua criatividade, depois de observar com perspicácia e analisar um acontecimento, constrói um texto crítico, contundente e revelador. Na nossa opinião, o humor do charge abarca esses três últimos traços, revelando-os por meio do riso.

Para Ziraldo (1970), a dificuldade da compreensão do que seja humor decorre muito da origem da palavra e de suas transformações semânticas, significando quase sempre coisas muito próximas umas das outras. Embora a palavra humor apresente vários sentidos, devido às suas transformações semânticas, o termo já está generalizado. Segundo o autor, o Humor é hoje o nome que abrange toda a “atividade ligada à ‘criação da criação do riso!’”

Apesar de suas restrições, pois para o autor o compromisso do humor é muito maior com a verdade das coisas do que com o riso, ele propõe o nome já generalizado de “humorismo” a toda atividade ligada à “arte-de-fazer-rir”.

6.3.2 Crônicas

Pelas mãos de Drummond essa arte-de-fazer-rir foi manifestada também em suas crônicas, que capturaram bem mais que o cotidiano pessoal de um escritor. Ao longo da história do campo literário brasileiro, a crônica tem sido o gênero privilegiado por muitos escritores como instrumento para alcançar mais facilmente a opinião pública. Na obra cronística de Drummond, como ao longo de toda a sua atividade jornalística, o poeta mineiro conseguiu visualizar a sociedade, a cultura e cotidiano brasileiro como poucos, fazendo da crônica o espaço adequado para o encontro do escritor erudito com o público médio. E, para além disso, com um olhar irônico e um humor aguçado, realizar uma verdadeira fotografia de nossos hábitos, valores, história, práticas e modos de ser tipicamente brasileiros.

Para a sala de aula, a crônica é um gênero atrativo e interessante devido à praticidade, à linguagem simples, à temática próxima da realidade. O fato de ter características de humor e crítica atrai mais ainda o leitor. Devido ao tom coloquial, este gênero literário parece transformar-se em algo íntimo do aluno que o lê, afinal ocorre uma identificação de cenas vivenciadas pelos personagens com situações da vida de cada um. Os temas, embora variados, são recorrentes, repetem o cotidiano, o banal. A crônica procura imitar cenas do dia-a-dia, mas a forma como o cronista escreve – dando um toque de humor, crítica e subjetividade ao tema abordado – torna a produção inusitada e atrativa. O cronista, com seu olhar diferenciado sobre determinada realidade e com talento, capta as falhas humanas para recriá-las com arte e humor.

6.3.3 Memes

Outros gêneros humorísticos podem favorecer ainda outro tipo de humor, como o moderno e super popular “meme” que favorece a ironia, a sátira, a provocação (CHAGAS et ali, 2015).

Ao condensar um significado em uma imagem com uma mensagem, o meme evoca outros contextos para causar humor, principalmente de forma irônica, transformando-se em um instrumento de performance, mas não explora a ambiguidade e a polissemia com a mesma frequência que a piada ou a tira cômica e a charge, gêneros que possuem maior amplitude de possibilidades para a exploração de diversos contextos discursivos. No caso do meme, o contexto

discursivo depende da intenção do autor que o utiliza, ele funciona como um curinga para expressar uma emoção ou intenção.

FIGURA 18: CORONA



FIGURA 19: CORONA



Fonte: https://www.facebook.com/Mona-Lisa-memes-860323001426/about/?ref=page_internal Acesso em: 15 maio, 2020.

6.3.4 História em quadrinhos

O tema COVID-19 tem sido bastante explorado em Histórias em quadrinhos (HQs), como na tira a seguir.



Fonte: BECK, Alexandre. Publicação em: 27 mar. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/3163373277041290/?type=3&th eater.accesso: abril, 2020.>

Paulo Ramos (2016, p. 20) ao definir Histórias em Quadrinhos (HQs), recorre ao conceito de hipergênero de Maingueneau (2004, 2006), estabelecendo HQ como “um rótulo que daria as coordenadas para a formatação textual de vários gêneros que compartilhariam diversos elementos”, e também às definições de diversos autores como Cirne (1970), Eisner (1989), Acevedo (1990) e Eco (1993) de que os quadrinhos teriam se “emancipado” e constituído uma linguagem autônoma.

Esse conceito é bastante importante para a aceitação e uso dos quadrinhos na educação. Segundo Vergueiro e Ramos (2015, p. 09-43), foi na última virada de século que os quadrinhos deixaram de ser vistos como leitura superficial e de lazer, e foram incorporados à sala de aula. Os autores localizam a entrada dos quadrinhos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como “adequados para o trabalho com a linguagem escrita”, com os gêneros charge e tira, e procedem a uma análise da presença de quadrinhos no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) de 2006 a 2009, contabilizando a presença de 4% a 7% dos títulos comprados em cada ano.

Ramos (2016, p. 16-20) cita três vertentes sobre a classificação das HQs, a que enxerga quadrinhos “como um grande rótulo que abriga diferentes gêneros”; a que vincula “gêneros de cunho cômico (charge, cartum, caricatura e tiras como *humor gráfico*”); e a que aproxima as charges e tiras cômicas da linguagem jornalística pelo fato de serem publicados no jornal. A partir daí, estabelece algumas distinções. A charge se caracteriza por ser um texto de humor, normalmente em um ou dois quadros, que dialoga de maneira intertextual com o noticiário. Assim, normalmente, o trabalho com a charge caminha juntamente à leitura de notícias na escola, para que os alunos possam estabelecer as relações necessárias para a compreensão.

Já a tira cômica tem como características a predominância da narrativa

e o final inesperado, assemelhando-se muito à piada:

As tiras são uma forma de piada relatada com os recursos das HQs. Texto curto (tanto o da piada quanto o da tira), inferências, conhecimentos prévios, quebra da expectativa no final, uso de personagens conhecidos ou não são apenas algumas das aproximações entre as duas áreas. (RAMOS, 2015, p. 199)

Além da tira cômica, o autor ainda destaca a tira cômica seriada e a tira seriada (ou de aventura); seriadas porque são aquelas que narram uma grande história dividida em pequenas partes publicadas periodicamente (diária, semanal ou mensalmente) e depois publicadas em formato de livro formando uma narrativa maior. São exemplos de tiras cômicas seriadas: *Mafalda*, de Quino; *Calvin e Haroldo*, de Bill Waterson; ou *Ed Mort*, de Luis Fernando Veríssimo.

Retomando a questão da exploração dos gêneros do humor em sala de aula, percebemos que tem ocorrido, no Brasil, uma mudança quanto à inserção dos gêneros do humor no contexto escolar, principalmente em função da demanda oriunda da publicação dos PCN (BRASIL, 1997, 1998). A partir de então os produtores de livros didáticos procuraram adequar a sua produção à demanda imposta pelo poder estatal, por meio da inserção de uma diversidade de textos e gêneros nos livros didáticos que passaram a apresentar anedotas, cartuns, charges, quadrinhos, tiras, dentre outros gêneros humorísticos.

Os gêneros do humor estão cada vez mais presentes na escola e não podemos mais dizer que têm sido inseridos somente para abordagem de tópicos gramaticais ou ainda em seções à parte, nas unidades para leitura caso o aluno tenha interesse, como acontecia há algum tempo.

Entretanto, na maioria dos livros os textos da esfera humorística são inseridos em seções centradas na abordagem gramatical e em partes isoladas dos livros, sem qualquer tratamento aprofundado acerca dos sentidos neles e a partir deles construídos, e sem qualquer exploração e reflexão acerca do mundo neles representado e das identidades neles construídas. Não se atenta para as escolhas feitas para a produção do sentido humorístico nem para como elas constituem representações, relações sociais e identidades nos textos. Há ainda um foco no trabalho com tais gêneros como pretexto para estudo da gramática. Isso indica que o processo de mudanças das concepções de linguagem e dos paradigmas de ensino da língua é lento. E, sem essas mudanças, dificilmente produtores de livros didáticos e

professores conseguem se afastar do que já está cristalizado e é consenso: o foco no texto como pretexto para estudo da gramática normativa.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dia mais mal gasto de todos é aquele em que não nos rimos.

(S. Chamfort)

Como nos diz Helena Marujo: “Com humor a comunicação melhora, a aceitação mútua cresce, a frustração tem um encaminhamento mais adequado”.

O humor torna-nos a vida mais fácil e está presente nela de formas muito diferenciadas, então por que não nas aulas de Português?

Considerando que os gêneros de humor carregam em sua construção imensa riqueza de fenômenos textuais e discursivos na construção da significação, concordamos que correspondem a verdadeiros desafios aos leitores. Nosso propósito na elaboração das atividades do Caderno Pedagógico é que o aluno aceite esse desafio, envolva-se com a leitura, tenha prazer em explorar e construir o sentido dos textos.

A compreensão de um texto da espera humorística não passa pela decodificação do texto, mas sim pela interpretação. Ao interpretá-lo, estimulam-se o questionamento sobre o texto e a descoberta da lógica linguística do conjunto, levando à busca de novas leituras de um mesmo enunciado.

Os gêneros textuais humorísticos são uma excelente opção para que o professor possa criar situações que motivem os alunos a aprender pelo prazer, por esse motivo as leituras propostas em nossas atividades são interessantes e motivadoras.

A aprendizagem, deveras, vai se instaurando com a capacidade para sentir o prazer, o prazer da contemplação da natureza, o fascínio perante os céus estrelados, a sensibilidade tátil ante as coisas que nos tocam, o prazer da fala, o prazer das estórias e das fantasias, o prazer da comida, da música, do fazer das estórias e das piadas... “Afim de contas, não é para isto que vivemos, o puro prazer de estar vivos? (...) E creio mais: que é só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender. É justamente quando o prazer está ausente que a ameaça se torna necessária.”

(Rubem Alves op.cit, 1981:89)

Precisamos oferecer aos alunos estratégias diversificadas que facilitem a compreensão dos textos que lhes são oferecidos, considerando sempre a construção do sentido, as estratégias utilizadas, o contexto, o conhecimento prévio do leitor e a diversidade de gêneros textuais. As estratégias usadas são, na verdade, ferramentas que nos auxiliam na compreensão do texto e nos tornam leitores mais competentes.

Ler é um procedimento e só teremos acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva. O aluno precisa estar inserido no processo, entendendo, por exemplo, como o professor constrói suas previsões na leitura, como as verifica e em que indicadores do texto se baseia para fazer isso. A leitura é sim um processo interno, mas pode ser ensinado e, para que a aprendizagem ocorra, é necessário que o aluno entenda como se elabora uma interpretação. Com o tempo, ele próprio conseguirá selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saber que isso são estratégias de leitura necessárias.

Os pressupostos teóricos utilizados em nossa pesquisa foram aplicados nas atividades que englobam diferentes gêneros da esfera humorística, privilegiando sempre a construção do sentido do texto. Buscamos pensar em dinâmicas através das quais os alunos tenham condições de interagir com situações de linguagem por meio dos textos de humor, observando e compreendendo as relações entre os fenômenos constitutivos dos sentidos desses textos. Esses contatos têm como propósito sustentar o pressuposto de que a interação de alunos com textos, ricos em fenômenos de significação, assim como a construção coletiva de direcionamentos voltados à compreensão, promovem situações voltadas ao desenvolvimento de habilidades de leitura.

Inicialmente, a previsão era de que a intervenção acontecesse no primeiro semestre de 2020, entretanto, em virtude da pandemia causada pelo Coronavírus – Covid-19, as aulas foram suspensas no mês de março por meio de um decreto estadual que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, o que nos obrigou a fazer adequações e suspender a intervenção do projeto, restringindo nosso trabalho à pesquisa e elaboração do Caderno Pedagógico.

Acreditamos na relevância da inserção dos textos de humor no ensino de leitura por considerarmos a riqueza de fenômenos de significação envolvidos tanto na

produção quanto na compreensão desses gêneros textuais, além de integrarem uma leitura prazerosa. Estes textos levam o aluno a realizar inferências, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades e da capacidade leitora. Esse ganho cognitivo é fundamental e não se limita a nenhum gênero. O saber fazer e o como fazer leva o leitor a transcender, a constituir-se capaz de fazer uso dessas estratégias em todos os gêneros que perpassam a sua vida dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D.; PINTO, Z. A. **O pipoqueiro da esquina**. São Paulo: Círculo do Livro, 1981

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

AVELAR, S. L. T. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) em uma escola de ensino médio e técnico**. 2001. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada) - IEL, Unicamp, Campinas, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. Trad. de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, R. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: Galves. C., Orland, E.; OTONI, P. (org.). **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1988.

BECK, A. In: MINARÉ, I. **Conheça o "pai" do Armandinho**. Uberaba: Jornal da Cidade, 2014. Disponível em: <http://www.jcuberaba.com.br/noticias/entrevista/4729/conheca-o-34-pai-34-do-armandinho/>. Acesso em: 09 out. 2019.

BECKER, A. **Tiras cômicas de Armandinho**. Campinas: Tumblr, 2017. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>. Acesso em: 3 mar. 2020.

BERGSON, H. **O riso: ensaio sobre a significação do cômico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2019.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Ministério da Justiça, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 5 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2017:** língua portuguesa Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2016.

BREMMER, J; ROODENBURG, H. **Uma história cultural do humor.** Trad. Cynthia Azevedo e Paulo Soares. Rio de Janeiro: Record, 2000.

CANÇADO, M. **Manual de Semântica.** São Paulo: Contexto, 2012.

CARMELINO, A. C. O texto humorístico: construção de sentido. *In:* VIDON, L.; LINS, M. P. P. **Da análise descritiva aos estudos discursivos da linguagem:** a linguística no Espírito Santo. Vitória: PPGEL, 2009. p. 105-122.

_____. Humor e representações culturais em guias da revista MAD. *In:* AREIAS. **Leitura crítica do humor no jornal.** *In:* ELIAS, V.M. **Ensino de Língua Portuguesa:** oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2011. p. 205 - 214. GIL, C.M.C.

_____. **Humor:** uma abordagem retórica e argumentativa. Desenredo: PPGL/UPF, 2012. v. 8, p. 40 - 56.

CARDOSO, G. C.; PELOZO, R. C. B. **A importância da leitura na formação do indivíduo.** Garça: Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas de Garça, 2017. ano V, n. 9. Disponível em: <http://www.revista.inf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

COSTA, S. A. M. **Análise do humor nos gêneros quadrinísticos:** uma proposta de intervenção. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <<<http://virtua.uel.br:8080/lib/item?id=chamo:225325&fromLocationLink=false&theme=uel>>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. *In:* **Encontro do Censul X.** Cascavel: UNIOESTE, 2012. p. 1 - 15.

_____.; GEDOZ, S. Articulações entre currículo e formação continuada: desafios do processo de ensino. *In*: APARÍCIO, A. S.; SILVA, S. R. (org.). **Ensino de língua materna e formação docente**: teoria, didática e prática. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 215-239.

COSTE, D. Leitura e Competência Comunicativa. *In*: GALVES, Charlyte; ORLANDI, E. P.; OTONI, P (org.). **O texto**: leitura e escrita. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

DAVEL, A. P. C. O humor na propaganda de outdoor. *In*: **XI Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. Rio de Janeiro: UERJ, 2007. v. XI, p. 1 - 13.

DEL RÉ, A. **A criança e a magia da linguagem: um estudo sobre o discurso humorístico**. Tese (Doutorado) – Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. São Paulo: Pontes, 1987.

ECO, U. **Leitura do Texto Literário**: lector in Fábula. Lisboa: Presença, 1983.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, N. **Ética na pesquisa com crianças**: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759 - 779, jul./set. 2016.

FERRAREZI, J. C.; CARVALHO, R. S. **De alunos a leitores**: O Ensino da Leitura da Educação Básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

GERALDI, J. W. Prática da Leitura de textos na escola. *In*: Geraldi, J. W. (org.). **O texto na Sala de Aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984

_____. **O Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. Cascavel: Assoeste, 1991.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar uma monografia**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 1555.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HUMOR; PIADA. *In*: MICHAELIS: **moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

HUMOR; PIADA. *In*: HOUAISS: **dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, R.; GERALDI, J.W. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1985.

_____. **Introdução ao estudo do léxico**: brincando com as palavras. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Introdução à semântica**: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001.

KLEIMAN, A. **Leitura**: Ensino e Pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 1992.

_____. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 1996.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In*: _____; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

_____. **Letramento e suas implicações no ensino de língua materna**. *In*: SIGNO. Campinas: Santa Cruz do Sul, 2007. v. 32, n. 53, p. 1 – 25. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_e_implicacoes_Kleiman.pdf. Acesso em: 28 jun. 2016.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, Coleção caminhos da lingüística, 2000.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEMINSKI, P. **O ex-estranho**. São Paulo: Iluminuras, 1996.

LUCKESI, C. C. **Considerações Gerais Sobre Avaliação no Cotidiano Escolar**. Curitiba: Aprender e fazer, 2001. n. 36, p. 4 - 6, 2001. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_uel_marilucemeurer.pdf. Acesso em: 27 maio 2019.

_____. **A avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, D. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Termos-chaves da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

MARCUSCHI, LA. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In*: Signorini, I (org). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. DIONÍSIO, A. P. *et al.* **Gêneros textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARUJO, H. **A urgência de uma educação positiva, igualitária e libertadora**: um desafio social. Caminhos. Ponta Delgada: Instituto de Ação Social, 2008. v. 6, p. 2 – 9.

MEURER, J. L.; Motta-Roth, D (org.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora da UFSM, 1997.

_____. **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC, 2000.

MUNIZ, K. S. **Piadas: Conceituação, Constituição e Práticas: um estudo de um gênero**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2004.

NICOLAS, C. **Des femmes, de l'amour, du mariage et de la galanterie, Maximes et pensées**. Paris: Auguis, 1824. Cap. VI. Disponível em: [https://fr.wikisource.org/wiki/Maximes_et_Pens%C3%A9es_\(Chamfort\)/%C3%89dition_Auguis/6](https://fr.wikisource.org/wiki/Maximes_et_Pens%C3%A9es_(Chamfort)/%C3%89dition_Auguis/6). Acesso em: 10 dez. 2020.

OCDE. **PISA: Technical Report**. Rio de Janeiro: Ensaio, 2019. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/3216>. Acesso em: 13 abr. 2019.

OLIVEIRA, R. P. **IDEB e trabalho pedagógico da escola**: uma articulação possível? Revista Escola Pública, São Paulo, v. especial, p. 76-92, 2011.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais. Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. *In*: GADET & HAK (org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Unicamp, 1990. p.61 - 162.

PIOVEZANI FILHO, C. Política midiaticizada e mídia politizada: fronteiras mitigadas na pós-modernidade. *In*: GREGOLIN, M. R. V. (org.). **Discurso e Mídia**: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003. Coleção Olhares Oblíquos.

POSSENTI, S. **Pelo humor na linguística**. São Paulo: DELTA, 1991. Educ, v. 7, n. 2, p. 491 – 519.

_____. **Os humores da língua:** análises linguísticas de piadas. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Os limites do discurso.** São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Humor, língua e discurso.** São Paulo: Contexto, 2010

PPP – **Projeto Político Pedagógico.** Londrina: Colégio Estadual Nilo Peçanha - EFM, 2017.

PRATA, A. **O discurso humorístico é também ideológico.** Recife: CEPE, 2014. Disponível em: <http://revistacontinente.com.br/secoes/arquivo/-o-discurso-humoristico-e-tambem-ideologico>. Acesso em: 15 nov. 2020.

QUINO. **Toda a Mafalda.** Trad. de Andréa S. M. S. *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 2006.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos.** São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Faces do humor:** uma aproximação entre piadas e tiras. Campinas: Zarabatana Books, 2011.

_____. **Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa.** In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.). São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Humor nos quadrinhos. In: VERGUEIRO, W.; AMOS. (org.). **Quadrinhos na Educação:** da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Estratégias de referenciação em textos multimodais:** uma aplicação em tiras cômicas. *Linguagem em (Dis)curso.* v. 12, n. 3, p. 743 -763. Publicado em: dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v12n3/a05v12n3.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

RASKIN, V. **Semantic mechanism of humor.** Dordrechht: Purdue University - D. Reidel publishing company, 1944.

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, 2001.

ROMUALDO, E. C. **Charge Jornalística:** polifonia e intertextualidade. Maringá: Eduem, 2000.

RUEFF, M. **Em entrevista à revista Risco.** São Paulo: Revista Politécnico, 2001. n.5, p. 33.

SCHAFF, A. **Introdução à Semântica.** Trad. de Célia Neves. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SIMÕES, D. **Iconicidade verbal:** Teoria e prática. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Trad. De Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Uma introdução ao estudo do humor pela linguística**. São Paulo: D.E.L.T.A, 1990. v. 6, n. 1, p. 55 – 82.

TRAVAGLIA, L. C. **O que é engraçado?** Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. *Estudos Linguísticos e Literários* 1989. v. 5 e 6, p. 42-79.

_____. **Uma introdução ao estudo do humor pela Linguística**. São Paulo: Delta, 1990. v. 6, n. 1, p. 55 -82.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. São Paulo: Cortez, 2005. v. 31, n. 3, p. 443 – 466. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

ULLMANN, Stephen. **Semântica**: uma introdução à ciência do significado. 4. ed. Trad. de MATEUS, J. A. O. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VERGUEIRO, W. **O uso das HQs no ensino**. In: RAMA, A; VERGUEIRO, W. (org.). São Paulo: Contexto, 2012

_____. **A Linguagem dos quadrinhos**: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, A; VERGUEIRO, W. (org.). São Paulo: Contexto, 2012.

ZAVAGLIA, C. **Ambiguidade gerada pela homonímia**: revisitação teórica, linhas limítrofes com a polissemia e proposta de critérios distintivos. São Paulo: Delta, 2003. v. 19, n. 2, 2003.